ROK IV. ZESZYT 1.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

Brak zeszytów 8 i 9

REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI

WARSZAWA — 1932
SKŁAD GŁÓWNY: ADMINISTRACJA WYDAWNICTW MIN. W. R. i O. P.
AL. SZUCHA 23.

Konto czekowe P. K. O. Nr. 30.203 „Oświata i Wychowanie".

Poszczególne zeszyty do nabycia w Książnicy - Atlasie, Nowy Świat 59, i w innych księgarniach.



Drukarnia P. K. O., Bugaj 5. Telefon 750-76. 3340

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK IV. STYCZEŃ 1932 ZESZYT 1.

REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

(Projekt) [1]

I. Uwagi ogólne, dotyczące programu globalnego szkoły średniej ogólnokształcącej.

1. Wszelkie przytoczone w pracy p. t. „O zmianę organizacji, programu i metody nauczania szkoły średniej ogólnokształcącej" [2] próby syntezy nauczania w szkole średniej i wyższych klasach szkoły powszechnej mają charakter uzupełnienia — zbliżenia do siebie — względnie uproszczenia przedmiotów obowiązującego programu nauczania, który zachowuje jednak nadal swój mozaikowy, często chaotyczny charakter.

Ujęcie globalne programu szkoły średniej ogólnokształcącej należy tedy oprzeć na jedności innego rodzaju.

2. Jedność ta musi polegać na usunięciu możliwie największej ilości rozdźwięków występujących najaw w planach poszczególnych klas szkoły średniej oraz wypełnieniu kompleksu naukowego każdej klasy duchem jednolitej, harmonijnej, całokształtowej tendencji wychowawczej w najszerszem tego słowa znaczeniu.

3. Jedność taką osiągniemy przez wprowadzenie systemu jednoprzedmiotowości zróżnicowanego we-

---

[1] Projekt ten jest indywidualnym projektem autora. Patrz: Oświata i Wychowanie, R. III, 1931, zesz. 9, str. 793.

[2] Tamże, zesz. 9 i 10.

wnętrznie w ten sposób, by działy jego tworzyły razem możliwie najbardziej harmonijną całość.

Wyłaniają się pytania:

a) Jaki wybierzemy przedmiot globalny? — problem globalnej jednoprzedmiotowości.

b) Na czem ma polegać jego zróżnicowanie globalne? — problem zróżnicowania globalnego jednoprzedmiotowości.

4. Problemy dotyczące globalnej jednoprzedmiotowości.

Rozpatrzymy nasuwające się możliwości:

Czy przedmiotem tym może być jeden z przedmiotów szkolnych? — Na pytanie to odpowiadamy negatywnie — byłoby to bowiemześrodkowaniem przedmiotów w myśl teorji koncentracji.

Czy przedmiotem tym może być grupa pokrewnych przedmiotów szkolnych? — Na pytanie to odpowiadamy również negatywnie — byłoby to bowiem przegrupowaniem przedmiotów w myśl teorji podstawy wychowawczej, względnie doktryn pozostających z nią w związku.

Czy przedmiotem tym może być ogół przedmiotów szkolnych odpowiednio ze sobą powiązanych? — Na pytanie to odpowiadamy również negatywnie — byłoby to bowiem zbliżeniem do siebie przedmiotów w myśl teorji korelacji.

Sięgnięcie do przedmiotu pozaszkolnego byłoby nowacją utrudniającą w znacznej mierze rozwiązanie problemu.

Przedmiotem tym nie może być tedy żaden z przedmiotów szkolnych, ani pozaszkolnych — musimy tedy sięgnąć do pojęcia nadrzędnego, bezwzględnie globalnego. Nie wolno nam nigdy zapomnieć, że najpierwotniejszą, najbardziej elementarną postacią w wielokierunkowej zjawiskowości świata jest życie jako jedność i całość w czasie i przestrzeni.

Przez wieki rozwoju swego, szlakiem różnorakich doktryn naukowych, oddalała się szkoła od życia. Obecnie wraca do swej macierzy.

Życie, jako całość i jedność w czasie i przestrzeni, rozpada się na naturalne odcinki globalne: 1) czasowe — życie współczesne i przeszłe, 2) przestrzenne — życie rodzime i światowe.

Możliwe są cztery kombinacje, wyczerpujące w zupełności program jednolitej szkoły średniej ogólnokształcącej: 1) współczesność rodzima, 2) współczesność światowa, 3) przeszłość rodzima, 4) przeszłość światowa.

Każda z możliwości tych stanowić może globalny program jednej z klas szkoły średniej: IV—VII. Program klasy VIII polegać będzie wówczas na specyficznem ogarnięciu całości.

Przedmioty: współczesność i przeszłość — są pod względem treściowym analogiczne — mają one obejmować harmonijne kompleksy wielokierunkowych zjawisk życiowych epoki teraźniejszej, względnie ubiegłej — w szczególności ujmuje przedmiot: współczesność rodzima — kompleks szerszy i głębszy, niż np. dotychczasowa nauka o Polsce współczesnej, przedmiot zaś: przeszłość rodzima lub światowa — odsłania uczniom dalsze i bardziej istotne perspektywy zjawisk życiowych w dziedzinie problemów ustrojowych, prawnych, politycznych, socjalnych, ekonomicznych i kulturalnych, niż traktowane dotychczas powierzchownie: historja powszechna oraz polska.

5. Problemy dotyczące zróżnicowania globalnego jednoprzedmiotowości.

Rozpatrzymy nasuwające się ewentualności:

Czy podzielimy zasadnicze zjawiska życiowe na nieorganiczne i organiczne — czy też przyrodnicze i człowiecze?

Człowiek i jego dzieło tworzą odrębny, swoisty kompleks życiowy, różniący się wybitnie od kompleksu zjawisk przyrody martwej i żywej. Okoliczność powyższa skłania nas do oparcia zróżnicowania globalnego na systemie dwublokowym: człowieczym (humanistycznym) i przyrodniczym (naturalistycznym).

Oba bloki, jakkolwiek od siebie odmienne, pozostają ze

sobą w nieustannym związku, zależności naturalno-życiowej (tworzą one niby dwa atrybuty jednej i tej samej substancji). Związek ten może być, oczywista, mniej lub więcej ścisły (występuje najżywiej w odcinkach dotyczących współczesności).

Każdy z obu bloków jest wielodziałowy. Działy zawierają uporządkowane (w sposób syntetyczny i analityczny) doświadczenie, skupione w zakresie pewnych, jednorodnych odcinków zjawiskowości życiowej (tworzą one niby *modi* obu atrybutów).

Działy naukowe:

a) humanistyczne — językoznawstwo jako punkt wyjścia (mowa ludzka organem porozumiewania się, utrwalania wartości kulturalnych i t. d.). Obejmują nauki: o człowieku, jako jednostce fizycznej i psychicznej — o społeczeństwie, jako zbiorowości religijnej, etycznej, prawnej, ustrojowej, gospodarczej i t. d. — o dziejach człowieka i społeczeństw ludzkich we wszelkich kierunkach ich rozwoju;

b) naturalistyczne (właściwie humanistyczne z punktu widzenia teorji poznania) — matematyka (arytmetyka i geometrja), jako punkt wyjścia (matematyka kluczem do zrozumienia i ujęcia prawidłowości zjawisk przyrody). Obejmują różne odcinki przyrody martwej i żywej.

6. System dwublokowy w ramach globalnej jednoprzedmiotowości.

Oba bloki jednoprzedmiotowej całości programowej powinny być ciągłe, płynne i zwarte.

Problem ciągłości bloków:

Działy naukowe każdego z obu bloków należy w planie dziennym lekcyj każdej klasy umieścić w ciągłości następczej, w stałym stosunku liczbowym do siebie — i tak działy bloku humanistycznego powinny łącznie obejmować przeciętnie 3.5 lekcyj, t. j. naprzemian, jednego dnia 4, drugiego 3 lekcje — bloku zaś naturalistycznego przeciętnie 1.5 lekcyj, t. j. naprzemian 1 i 2 lekcje dziennie — a zatem łącznie w każdej klasie

dziennie 5 lekcyj, przyczem czasu trwania godziny lekcyjnej narazie nie określamy (patrz rozdział III).

Program obowiązujący gimnazjum humanistycznego wykazuje w planie dziennym, klasowym — godzin rozstrzelonych, bez ciągłości następczej: humanistycznych (religja, języki, historja, geografja, propedeutyka filozofji) — przeciętnie 3.43 lekcyj, t. j. 4 lub 3 lekcje dziennie, naturalistycznych (matematyka, biologja, fizyka, chemja) — przeciętnie 1.07 lekcyj, t. j. 1 lekcja (wyjątkowo 2 lekcje) dziennie — a zatem łącznie w każdej klasie dziennie przeciętnie 4.5 lekcyj, przyczem czas trwania godziny lekcyjnej wynosi 45 minut.

Zamiast tedy: według obowiązującego programu w każdej klasie dziennie przeciętnie 4.5 lekcyj przedmiotów intelektualnych, trwających po 45 minut — mamy według proponowanego programu w każdej klasie dziennie 5 lekcyj przedmiotów intelektualnych, których czasu trwania narazie nie określiliśmy.

Różnice obu planów występują najaw w zestawieniu poniżej przytoczonem:

a) W programie obowiązującym mamy lekcyj humanistycznych we wszystkich klasach razem 103 godziny szkolne tygodniowo: w klasach IV, V i VI po 21 godzin — w klasach VII i VIII po 20 godzin tygodniowo — przeciętnie 20.6 godzin tygodniowo —

w programie proponowanym mamy lekcyj humanistycznych we wszystkich klasach razem 105 godzin szkolnych tygodniowo: w każdej z klas IV, V, VI, VII i VIII po 21 godzin tygodniowo.

Występuje tedy nikła różnica w sumie godzin przedmiotów humanistycznych — w planie proponowanym 105 — w planie zaś obowiązującym 103 godziny tygodniowo — w każdej z klas VII i VIII powiększyliśmy bowiem ilość godzin humanistycznych z 20 na 21 godzin tygodniowo — łącznie o dwie godziny tygodniowo.

b) W programie obowiązującym mamy lekcyj naturalistycznych we wszystkich klasach razem 32 godziny tygodniowo: w klasach IV, V i VI po 6 godzin — w klasach VII i VIII

po 7 godzin tygodniowo — przeciętnie 6.4 godzin tygodniowo — w programie proponowanym mamy lekcyj naturalistycznych we wszystkich klasach razem 45 godzin szkolnych tygodniowo: w każdej z klas IV, V, VI, VII i VIII po 9 godzin tygodniowo.

Występuje tedy znaczna różnica w sumie godzin przedmiotów naturalistycznych — w planie proponowanym 45 — w planie zaś obowiązującym 32 godziny tygodniowo — w każdej z klas IV, V, VI, VII i VIII powiększyliśmy bowiem ilość godzin naturalistycznych z 6, względnie 7 godzin na 9 godzin tygodniowo — łącznie o 13 godzin tygodniowo.

Powyższe przesunięcia w układzie lekcyjnym uważamy za konieczne z powodu: 1) konieczności uzyskania równowagi globalnej obu bloków układu jednoprzedmiotowego — przez powiększenie ilości godzin przedmiotów naturalistycznych — nadto z powodu 2) wielkiej wartości dydaktyczno-pedagogicznej pracy w zakresie przedmiotów przyrodniczych, odbywanej na naturalnem podłożu, względnie systemem laboratoryjnym.

Problem płynności bloków:

Ciągłość czasowa każdego z obu bloków umożliwia kierownictwu szkoły, względnie Radzie Pedagogicznej dokonywanie w ramach stałego planu pracy szkolnej przesunięć lekcyjnych, spowodowanych koniecznością osiągnięcia określonego, ważkiego celu dydaktycznego lub pedagogicznego. Przesunięcie takie, dokonane w ramach bloku, może nawet wyjątkowo jednemu z działów naukowych dać hegemonję na krótki stosunkowo okres czasu — wówczas, oczywista, inne działy pracy zepchnięte zostaną przelotnie do roli — pozornie drugorzędnych przedmiotów nauczania. W rzeczywistości uzyskuje się zintensywnienie kursu blokowego. Będą to bowiem w regule przesunięcia mające na celu — poprzez przysporzenie młodzieży pewnych wiadomości, czy doświadczeń z danego działu nauczania — pogłębienie, rozszerzenie, czy umocnienie podstaw wiedzy, na której opierają się wszel-

kie działy odnośnego bloku naukowego, pozostające w żywej łączności z sobą.

Możliwość dokonywania takich przesunięć, a zatem płynność wewnętrzna każdego z obu bloków stanowi niezbędny, koniecznością życiowo-szkolną podyktowany korektyw stałego planu lekcyj obu bloków. Wprowadza ona w system, w zasadzie sztywny, pewną elastyczność — tem samem może przeciwdziałać zastygnięciu całości organizacyjnej w bezduszny schemat.

Problem zwartości bloków:

Oba bloki naukowe przegradzamy lekcją sprawności różnorakiej (cielesnej, artystycznej, technicznej).

W planie pracy każdej klasy umieszczamy jedną lekcję dzienną różnorakiej sprawności, przyczem czasu trwania godziny tej lekcyjnej również nie określamy narazie.

Program obowiązujący gimnazjum humanistycznego wykazuje w planie dziennym lekcyj każdej klasy przeciętnie 0.5 lekcji, t. j. po jednej godzinie trzy razy w tygodniu ćwiczenia sprawności cielesnej. Lekcję tę umieszcza się w planie rozmaicie. Czas trwania jej wynosi 45 minut.

Zamiast tedy: według obowiązującego programu w każdej klasie dziennie przeciętnie 0.5 lekcji sprawności cielesnej, trwającej 45 minut — mamy według proponowanego programu w każdej klasie dziennie jedną lekcję sprawności różnorakiej, której czasu trwania narazie nie określiliśmy.

Różnice obu planów występują najaw w zestawieniu poniżej przytoczonem:

w programie obowiązującym mamy lekcyj sprawności cielesnej we wszystkich klasach razem 15 godzin tygodniowo: w klasach IV, V, VI, VII i VIII po 3 godziny tygodniowo;

w programie proponowanym mamy lekcyj sprawności różnorakiej we wszystkich klasach razem 30 godzin tygodniowo: w klasach IV, V, VI, VII i VIII po 6 godzin tygodniowo.

Występuje tedy znaczna różnica w sumie godzin przedmiotów sprawności — w planie proponowanym 30 —

w planie zaś obowiązującym 15 godzin tygodniowo — w każdej z klas IV, V, VI, VII i VIII powiększyliśmy bowiem ilość godzin sprawności różnorakiej z 3 godzin na 6 godzin tygodniowo — łącznie o 15 godzin tygodniowo.

Powyższe przesunięcie w układzie lekcyjnym uważamy za wskazane z powodu: 1) konieczności odciążenia młodzieży w pracy intelektualnej przez oddzielenie obu jej odcinków blokowych, 2) potrzeby włączenia w obowiązujący program szkolny — prócz lekcji sprawności cielesnej — również ćwiczeń w sprawności artystycznej lub technicznej (tematy ekspresji uczniów należy związać globalnie z zagadnieniami występującemi w ramach obu bloków naukowych).

Zamiast tedy w każdej klasie łącznie: według obowiązującego planu 5 lekcyj dziennie (przeciętnie 4.5 godzin przedmiotów intelektualnych oraz 0.5 godziny sprawności cielesnej), trwających po 45 minut — mamy według proponowanego planu 6 lekcyj dziennie (5 godzin przedmiotów intelektualnych oraz 1 godzina sprawności różnorakiej), przyczem czasu trwania jednostki lekcyjnej narazie nie określiliśmy.

7. Wielodziałowość systemu dwublokowego w ramach globalnej jednoprzedmiotowości.

System powyższy nie znosi wielodziałowości, opartej na prowadzeniu każdego działu nauczania przez kwalifikowanego specjalistę. Pożądane jest, oczywista, by pokrewne działy prowadził jeden nauczyciel. Nie jest to jednak konieczne. Każdy dział powierzyć można bez szkody dla pracy szkolnej innemu pedagogowi. Nie poprowadzi to do pluralizmu mozaikowego. Jedność bowiem we wielości mieści się w organizacji globalnej jednoprzedmiotowego materjału naukowego, ujętego w dwa uzupełniające się wzajemnie bloki treściowe.

W wywodach dalszych, dotyczących programów poszczególnych klas, zestawiliśmy działy naukowe w sposób ramowy, szkicując jedynie kontury ich materjału naukowego. Ustalenie szczegółowego programu uważamy narazie za zbędne.

Zarysy programowe poszczególnych klas wyczerpywać będą naogół kontyngenty lekcyjne, przeznaczone dla poszcze-

gólnych przedmiotów szkolnych we wszystkich klasach razem wziętych, np. ogólna ilość lekcyj z języka polskiego w klasach IV—VIII nie będzie mniejsza od 20 godzin tygodniowo. Sposoby wyczerpywania kontyngentów tych będą, oczywista, odbiegały od praktyki opartej na obowiązującym każdą klasę planie nauczania. Tem samem będziemy mogli program każdego działu naukowego — aczkolwiek w innym układzie lekcyjnym — w zupełności zrealizować.

Programy wielodziałowe poszczególnych klas utrzymać muszą ciągłość w dziedzinie tych działów nauczania, które ciągłości takiej wymagają. Materjału ciągłego nie można bowiem rozrywać przerwami czasowemi, np. pauzą półroczną lub roczną. Prowadziłoby to bowiem do unicestwienia, względnie umniejszenia dydaktycznych wartości, osiągniętych w dotychczasowej pracy szkolnej.

Wszelkie działy nauczania — aczkolwiek mieszczą się w konstrukcji globalnej — należy wiązać ze sobą oraz z przedmiotami sprawności artystycznej i technicznej. Przez zbliżenie do siebie różnych działów nauczania pogłębiamy bowiem, względnie rozszerzamy, podstawy całokształtowego ujęcia programu naukowego, osiągając równocześnie lepsze wyniki dydaktyczne w nauczaniu młodzieży szkolnej. W ramach globalnej jednoprzedmiotowości mamy tedy również zawartą korelację wielodziałowości.

8. Problem perspektywy globalnej.

Uczniowie każdej klasy muszą w każdej chwili, w ramach każdego odcinka pracy szkolnej, zdawać sobie sprawę z jej całokształtu. Niema pracy działowej, którąby nie była osadzona w świadomości ucznia jako część szerszej całości. Uczeń musi zawsze wiedzieć i widzieć, skąd, którędy i dokąd kroczy szlakiem fragmentarycznej, czy nawet epizodycznej pracy działowej. Świadomość ta musi go przenikać — bez niej bowiem jest praca szkolna bezwartościowa i bezużyteczna.

Perspektywiczność globalną może wychowanek szkolny uzyskać lub pogłębić w trojaki sposób: *a priori* — *in continuo* — ewentualnie również *a posteriori:*

a priori — przez perjodyczne konferencje wstępne np. z początkiem każdego tygodnia zapoznają poszczególni nauczyciele poszczególne klasy z całokształtem przewidzianej na dany tydzień wielodziałowej pracy szkolnej. Terminy konferencyj takich można, oczywista, ustalić inaczej, np. co dwa tygodnie i t. d. — nigdy nie powinny jednak odbywać się rzadziej, niż raz na miesiąc. Konferencje perjodyczne, przypadające na początek roku szkolnego (okresów szkolnych), powinny ponadto w konturach odsłonić młodzieży plan wielodziałowy pracy szkolnej, przewidzianej na dany rok (okres) szkolny. Konferencje takie okażą się owocne z innych jeszcze względów: zmuszą bowiem nauczycieli do uświadomienia sobie programu naukowego na dalszą metę, zbliżą ich do siebie, umożliwiając korelację różnych działów nauczania i t. d.,

in continuo — przez stałe, syntetyczne prowadzenie lekcyj szkolnych. Nauczyciel, podkreślający w trakcie nauki ciągłość wysiłków, zmierzających do zdobycia wiedzy, oraz związek danego działu nauczania z innemi jego działami — przyczyni się niewątpliwie do uzyskania przez uczniów perspektywy całokształtu pracy szkolnej — ewentualnie również

a posteriori — przez globalne skupienie rezultatów pracy szkolnej. Z końcem roku szkolnego odbyć mogą poszczególni nauczyciele konferencje końcowo-roczne, mające na celu retrospektywne, zarysowe ogarnięcie całości osiągniętych w poszczególnych oraz wszystkich działach nauczania wiadomości szkolnych.

Konferencje powyższe, mające głównie na celu ogólnikowe podkreślenie globalnej łączności wielodziałowej pracy szkolnej, powinien prowadzić w regule wychowawca klasowy. Mają one jedynie uświadomić uczniom pewne okoliczności, z których mogą sobie nie zdawać sprawy, mimo globalnej konstrukcji całości programowej. Często bowiem spotykamy się ze zjawiskiem, że żyjące w pewnej atmosferze jednostki — jakkolwiek oddychają powietrzem pewnych konieczności fizycznych, czy psychicznych — właśnie z powodu ich nieodzowności i powszechności nie zdają sobie sprawy z ich znaczenia

i mocy. Uświadomienie stanów takich jest tedy obowiązkiem naszym, szczególnie na terenie szkoły, jako instytucji wychowawczej, np. obywatele nie zdają sobie często sprawy ze znaczenia organizacji państwowej, samorządowej i t. d. — ludzie w ogólności zaś ze znaczenia słońca, powietrza, wody i t. d.

9. Stosunek szkoły średniej ogólnokształcącej, jednolitej, globalnej do szkół średnich specjalnych.

W myśl naszych dotychczasowych wywodów musimy program każdej klasy jednolitej szkoły średniej ogólnokształcącej uformować w ten sposób, by tworzył dla siebie odrębną, zamkniętą całość. Umożliwi to uczniom, którzy uświadomili sobie w trakcie studjów swe specjalne zainteresowania i t. d., przejście do szkoły pożądanego dla nich typu. Należy, oczywista, przystosować program szkół specjalnych w ten sposób do programu szkoły ogólnokształcącej, by przejście to możliwie ułatwić. Problemem tym, jako specyficznym, nie będziemy się zajmować w dalszym ciągu naszych wywodów.

W uwagach powyższych (1—9) podaliśmy wytyczne programu szkoły średniej ogólnokształcącej, jednolitej, globalnej. Przed przystąpieniem do bliższego jego omówienia musimy przeprowadzić dyskusję, dotyczącą kolejności jednoprzedmiotowych odcinków globalnych, mających stanowić zasadniczy program poszczególnych klas uczelni powyższego rodzaju.

Należy przedewszystkiem rozstrzygnąć alternatywę: współczesność, czy przeszłość? Zazwyczaj rozstrzyga się ją na korzyść tej ostatniej. Rozpoczyna się nauczanie od zapoznania uczniów z przeszłością, z której należy powoli przechodzić do współczesności.

Na poparcie powyższej tezy przytacza się liczne argumenty. Najważniejsze z nich zestawiamy poniżej w oświetleniu krytycznem:

1. Bieg od przeszłości do teraźniejszości uzasadniony jest prawem biogenetycznego rozwoju człowieka. Dziecko w rozwoju jednostkowym streszcza pokrótce rozwój rodowy ludzkości. Dusza dziecka przypomina duszę pierwotnego człowie-

ka. Psyche człowieka dorosłego natomiast psychikę kulturalnej jednostki. Należy tedy rozpocząć nauczanie od bardziej zrozumiałych dla młodzieży dziejów zamierzchłej przeszłości. Stopniowy rozwój ucznia pozwoli mu się łatwo zapoznać ze stopniowym rozwojem ludzkiej kultury.

O ile nawet staniemy, podobnie jak Ziller, Dewey i in., na stanowisku powyższej teorji — nie znajdziemy dla niej zastosowania w szkole średniej, obejmującej uczniów dorastających. Młodzież dojrzewająca bez trudności zbliżyć się może do żywej i bezpośredniej współczesności, która ją otacza.

2. Poznanie przeszłości jest dla ucznia łatwiejsze, niż ogarnięcie teraźniejszości. Fakty bowiem, stany i stosunki starożytne są znacznie prostsze, mniej zawiłe, niż analogiczne układy życiowe współczesności. Uczeń młodszy bez porównania łatwiej wniknie w prymitywne organizmy państwowe, społeczne, gospodarcze i t. d. ubiegłych tysiącleci, czy wieków, niż w skomplikowaną organizację współczesnych instytucyj publiczno- i prywatno-prawnych.

O ile nawet uznamy słuszność powyższego rozumowania, to jednak inne okoliczności skłonić nas muszą do przyjęcia odmiennej od powyższej tezy. Życie przeszłe jest wprawdzie prostsze od życia współczesnego — jest jednak bardziej odległe od niego, a przeto musi być — proporcjonalnie do momentu oddalenia dziejowego — uczniowi bardziej obce, mniej dostępne, a tem samem w rzeczywistości trudniejsze dla niego do opanowania od układu teraźniejszości. Wszak istotne zrozumienie zamierzchłych dziejów wymaga zdolności asocjacji, intuicji i t. d., do której uczeń młodszy nie dorósł jeszcze. Nabywa on w rzeczywistości wiedzę pamięciową, werbalną, a zatem powierzchowną. Względną prostotę stosunków antycznych (często pozorną) kompensuje w znacznej mierze możliwość żywego, bezpośredniego ujęcia — zrozumialszej dla wychowanka współczesności.

3. Poznanie przeszłości prowadzi do poznania współczesności. Należy przedewszystkiem zapoznać młodzież z urządzeniami i dziejami czasów zamierzchłych. Tylko bowiem przez

wniknięcie w życie odległych epok, z których drogą powolnego rozwoju wyłoniła się rzeczywistość współczesna, może uczeń zrozumieć otaczające go życie, ocenić we właściwy sposób urządzenia, stosunki, dążenia i prawdy teraźniejszości.

Z wywodów powyższych, zawartych w p. 1 i 2, wynikają trudności istotnego zrozumienia przeszłości przez młodszego ucznia — nieudolne, bezwartościowe wnikanie w przeszłość przez niego nie może prowadzić do zrozumienia współczesnych, na przeszłości opartych, urządzeń, stosunków i t. d. Pozatem zawiera taki system wewnętrzną sprzeczność: dla udostępnienia młodzieży pewnych, niezrozumiałych dla niej problemów antycznych sięgamy często do ich aktualizacji przez sprowadzenie dawnych pojęć do pojęć współczesnych. Usiłujemy tedy zapomocą teraźniejszości tłumaczyć przeszłość, zmierzając zasadniczo do poznania współczesności przez starożytność. Takie postępowanie zawiera błędne koło. Posługiwanie się „doraźne" pojęciami nowoczesnemi przed wszechstronnem poznaniem struktury współczesności jest pozornie naukowe, prowadzi zaś w rzeczywistości do zagmatwania pojęć na dalszą metę.

Słusznie wywodzi Pestalozzi: „Jest kompletnym nonsensem zapoznawać ludzi, którzy nie znają jeszcze współczesności, z którą przecież żywo i bezpośrednio się stykają — z duchem przeszłości, która oddalona jest od stuleci, a nawet tysiącoleci od zmysłów i spostrzegania żyjącego świata".

Najbardziej naturalna wydaje się nam następująca koncepcja: Przedewszystkiem zapoznajemy ucznia z zarysem otaczającego go wszędzie, przemawiającego do niego na każdym kroku żywo i bezpośrednio — życia współczesnego. Następnie tłumaczymy mu przeróżne zagadnienia teraźniejszości, jako rezultat wielowiekowego rozwoju historycznego, z którym powoli i gruntownie go zaznajamiamy. Uczeń dojrzalszy zrozumie wówczas naprawdę *współczesność przez przeszłość*, stwierdziwszy nieodzowność poznania ubiegłych epok rozwoju ludzkości i narodu dla zrozumienia jego spraw teraźniejszych.

Kurs nauki systematycznej powinniśmy rozpocząć od poznania współczesności z następujących powodów:

a) Poznanie współczesnego życia przez ucznia narzuca się jako naturalna, samorzutna, odpowiadająca potrzebie rozwijającego się człowieka, podstawowa konieczność. Potrzeba zaspokojenia ciekawości, żądzy wiedzy, zdobycia doświadczenia praktycznego skierowuje się w sposób naturalny zawsze, jedynie i wyłącznie w sferę życiowej rzeczywistości epoki współczesnej.

b) Przejawiające się w różnoraki sposób, w różnorakiej postaci życie współczesne jest uczniowi naprawdę najbliższe i najbardziej bezpośrednio dostępne, naoczne: bierze on w niem nieomal udział — najbliżsi krewni jego bowiem, powinowaci, sąsiedzi, znajomi uczestniczą w niem, formują je, wpływają na nie, zajmując określone pozycje w hierarchji państwowej, społecznej, czy innej. Nic więc dziwnego, że ku życiu temu zwracają się jego zainteresowania teoretyczne i praktyczne.

c) Poznanie życia współczesnego dokonywać się może nietylko w sposób pośredni, lecz również i bezpośrednio: na podłożu naturalnem, regjonalnem, czy też dalszem, szczególnie drogą odpowiednich krajo- i ludoznawczych wycieczek i wędrówek. Niejednokrotnie będzie mogła młodzież wziąć aktywny, odpowiednio przygotowany i przeprowadzony udział w życiu tem, szczególnie drogą współdziałania ze społeczeństwem dorosłych w ochronie przyrody martwej i żywej, w pracach meljoracyjnych, w niektórych aktach ochrony społecznej i t. d. Możliwość bezpośredniego, naturalnego, aktywnego, a zatem żywego nabywania wiedzy i doświadczenia zachodzi jedynie w sferze poznawania życia współczesnego. Wiedza w ten sposób nabyta staje się twórczem, pełnem, rzeczywistem przeżyciem młodzieży.

d) Poznanie współczesności może się dokonywać na podstawie odnośnego programu w sposób całkowicie globalny. Oba bowiem jego bloki, człowieczy i przyrodniczy, spływają się w nauce tej w sposób naturalny w organiczną całość.

W całości tej osiągnąć możemy najwyższą, możliwą do zdobycia, wewnętrzną, pozbawioną wielu rozdźwięków — harmonję treści i idei. Możliwość ta zachodzi szczególnie w nauczaniu współczesności rodzimej.

e) Po ukończeniu szkoły weźmie jej wychowanek czynny udział w życiu społecznem, narodowem i obywatelskiem. Głównem zadaniem szkoły jest przygotowanie go do spełnienia czynności tych w sposób odpowiedni, podyktowany względami na dobro publiczne. Szkoła średnia ogólnokształcąca musi w tym celu wykorzystać pierwsze lata nauczania, t. j. okres dojrzewania, w którym formują się zaczątki poglądów ucznia na otoczenie i świat. Zaszczepione w okresie przełomu nieodpowiednie wyobrażenia wychowanka nie dają się później łatwo wykorzenić. Na okres ten musi tedy przypaść kurs współczesności, w trakcie którego formować mogą się podstawy — pożądanego ze względów wychowawczych — kierunku ideowego młodzieży. Uzyska ona wówczas „okienko", przez które będzie umiała spoglądać na świat we właściwy sposób.

f) Okres przełomu, przypadający na pierwsze lata szkoły średniej — to wiek niebezpieczny młodzieży. Ulega ona wówczas silnie wpływom destrukcji, szczególnie wielkomiejskiej. Działają tutaj wpływy ulicy, kina, lektury brukowej i t. d. Zaszczepiają się w niej nałogi, złe obyczaje, rozwijają się ujemne instynkty i t. d. Przeciwdziałanie złym wpływom życia współczesnego możliwe jest tylko na płaszczyźnie nauki o życiu współczesnem. Nasuną się wówczas w sposób naturalny różne kwestje i problemy, które wpływowy pedagog odpowiednio wyzyska, by poprzez ich omówienie oddziałać wychowawczo na młodzież.

Rozstrzygamy tedy alternatywę: współczesność, czy przeszłość, oświadczając się za pierwszą ewentualnością. Rozpoczniemy kurs szkolny od współczesności.

Nasuwa się nam nowe pytanie alternatywne: współczesność rodzima, czy światowa? Odpowiedź na pytanie to sama przez się wypływa. Najbliższa uczniowi jest współczesność

rodzima, dalsza — sąsiedzko-światowa, obie ściśle związane ze sobą licznemi węzłami wzajemnej zależności.

Kurs klasy IV obejmie tedy współczesność rodzimą, klasy V zaś — współczesność światową. Kurs klas wyższych — VI i VII — natomiast ogarnie epokę przeszłości. Wyłania się pytanie, dotyczące kolejności obu jej odcinków: światowego i rodzimego. Należy rozstrzygnąć alternatywę: przeszłość światowa, czy rodzima?

Historja ludzkości tworzy całość dynamiczną. Rozwój społeczeństw ludzkich dokonuje się jednokierunkowo w czasie — od zarania ich dziejów do epoki współczesnej. Należy podkreślić, że przeszłość rodzima każdego narodu stanowi odcinek przeszłości światowej, związany z nią wielokrotnie. Nie możemy rozumieć historji danej społeczności inaczej, jak na tle dziejów powszechnych w związku ze sprawami ustrojowemi, prawnemi, społecznemi, gospodarczemi i t. d., charakteryzującemi daną epokę historyczną. Stwierdzenie powyższe, podnoszące zasadniczą względność czasową rozwoju społeczeństw ludzkich, skłania nas do wyrażenia opinji, że należy ucznia przedewszystkiem zapoznać z najdawniejszą epoką dziejów ludzkości, by kolejno omówić wszelkie fazy jej rozwoju historycznego.

Naukę przeszłości należy rozpocząć od poznania przeszłości światowej z następujących powodów:

a) Kroczenie jednokierunkowe od wcześniejszych do późniejszych faz rozwoju społeczeństw ludzkich jest naturalne, zgodne z życiową rzeczywistością, a skutkiem tego samo przez się zrozumiałe.

b) Traktowanie rozwojowe dziejów wszelkich społeczeństw ludzkich odkrywa prawdy o przesuwaniu się ognisk cywilizacyjnych, rozchodzeniu się znamiennych haseł, idei, nastrojów, prądów, stylów dziejowych, ujawnia wielokrotnie zależność od siebie społeczeństw ludzkich na skutek propagandy, czy naśladownictwa, tłumaczy zmiany ich ustrojowe, społeczne, gospodarcze i t. d., rozwija zmysł historyczny uczniów.

c) Ujęcie progresywne rozwoju ludów i narodów stanowić

ma korektyw uzupełniający kursy klas IV i V. Nastawienie ucznia, poznającego współczesność, jest wyraźnie patrjocentryczne. Na stosunki teraźniejszości poleciliśmy mu spoglądać z „okienka" swej ojczyzny, stając na stanowisku wychowania społeczno-obywatelskiego. Musimy jednak zapobiec zacieśnieniu, a tem samem spłyceniu tego, zasadniczo słusznego kierunku wychowawczego. Nastawienie ucznia, poznającego przeszłość światową i rodzimą, będzie wprawdzie mundocentryczne, możemy jednak bez obawy rozszerzyć krąg jego widzenia. Uczeń dojrzalszy wyciągnie stąd właściwe wnioski, pogłębi i rozszerzy zasadniczy pogląd swój na świat.

Rozstrzygamy tedy alternatywę: przeszłość światowa, czy rodzima, oświadczając się za pierwszą ewentualnością. Rozpoczniemy od przeszłości światowej, następnie przejdziemy do przeszłości rodzimej. Tem samem stworzymy również w klasie VII odpowiednie tło dla przeprowadzenia w klasie VIII końcowej syntezy, ogarniającej całokształt wiadomości o współczesności rodzimej na tle całokształtu wiadomości o przeszłości rodzimej, przy uwzględnieniu wszelkich, niezbędnych dla uzyskania ostatecznej syntezy danych, odnoszących się do społeczeństw innych, światowych. Synteza taka otwiera perspektywę głębszą dla celowego działania obywatela w przyszłości.

Kolejność odcinków globalnych układu jednoprzedmiotowego:

klasa IV — współczesność rodzima,
klasa V — współczesność światowa,
klasa VI — przeszłość światowa,
klasa VII — przeszłość rodzima,
klasa VIII — synteza ostateczna: współczesność na tle przeszłości z perspektywą na przyszłość.

Uwagi ogólne o programach klasowych.

1. Uzasadnienie planów klasowych.

Niezależnie od ujawnienia perspektywiczności kursów klasowych, o których mówiliśmy powyżej, konieczne jest rów-

nież na konferencjach początkowo-rocznych wyjaśnienie uczniom poszczególnych klas znaczenia programów klasowych: i tak — należy wytknąć jako cel ich:

w klasie IV — poznanie aktywne społeczeństwa rodzimego, uspołecznienie, unarodowienie, uobywatelenie i t. d.,

w klasie V — poznanie społeczeństw i krajów sąsiedzkich i t. d., z któremi ojczyzna utrzymuje wielorakie stosunki, w szczególności uzasadnienie konieczności opanowania jednego przynajmniej języka obcego i t. d.,

w klasie VI — stwierdzenie ciągłości rozwoju społeczeństw ludzkich, poznanie idei przeszłości pozornie przebrzmiałych, które odżyć jednak mogą, pogłębienie współczesności przez przeszłość,

w klasie VII — przejęcie się tradycją rodzimą, nabycie poczucia wartości etnicznej, poznanie błędów przeszłości celem zapobiegania im w teraźniejszości i t. d.,

w klasie VIII — ogarnięcie całości nabytej w szkole wiedzy i doświadczenia.

2. Charakterystyka planów klasowych.

Plany klas IV i V, obejmujące oba odcinki współczesności, mają charakter s t a t y c z n y. Wszelkie działy obu bloków naukowych mogą być ujęte jako równoczesne. Wiadomości nabywane w równoległych kursach działowych splatają się w umyśle ucznia w organiczną całość jednoprzedmiotową, dając obraz współczesnego życia z wielu jego stron jednoznacznie oglądanego.

Plany klas VI i VII, obejmujące oba odcinki przeszłości, mają charakter d y n a m i c z n y. Wszelkie działy bloku humanistycznego (poniekąd i przyrodniczego) mogą być traktowane jako równoczesne w kursach równoległych, splatając się w umyśle ucznia w organiczną całość jednoprzedmiotową — o ile treść poszczególnych działów, równocześnie przerabianych, nakrywa się z sobą, względnie uzupełnia się w ramach wydarzeń, przejawów i t. d. jednej i tej samej epoki historycznej. Mamy tedy skupienie różnych działów nauczania koło historji ludzkości, względnie danego narodu, w ten

sposób przeprowadzone, że różnym działom tym, szczególnie językowym, przypada w udziale zadanie pogłębienia i rozszerzenia wiadomości odnoszących się do ogólnego pochodu form ustrojowych, gospodarczych, kulturalnych i t. d. społeczeństw ludzkich. W ramach globalnej jednoprzedmiotowości historycznej mamy tedy również zawartą koncentrację wielodziałowości.

Plan klasy VIII, obejmujący syntezę końcową nabytej przez uczniów wiedzy, ma charakter statyczny, posiada jednak perspektywę dynamiczną.

3. Nauczanie języków starożytnych w planach klasowych.

W szkole średniej ogólnokształcącej, jednolitej, globalnej niema miejsca na nauczanie języka łacińskiego (greckiego).

Argumenty przeciw wprowadzeniu do szkoły średniej nauki języka antycznego — dającej się zastąpić rozszerzonym i pogłębionym kursem obejmującym poznanie kultury starożytnej, szczególnie zaś arcydzieł literatury antycznej we wzorowych przekładach polskich — zestawiamy poniżej:

a) W ramach teorji formalnego nauczania:

„Program"[1] wywodzi odnośnie do gimnazjów klasycznych na str. 24: „W praktyce gimnazjum klasyczne rzadko spełnia te wszystkie możliwości, które w jego racjonalnej budowie leżą, lub spełnia je tylko w małej cząstce. Przyczyny tego są różnorodne. Jedną z nich jest, oczywiście, złe wykonanie określonych powyżej zasad. Z jednej strony nauczyciele języków starożytnych rzadko umieją wyzyskać naukę gramatyki dla wyrobienia w uczniach zdolności myślenia, z drugiej zaś gimnazja roją się od nauczycieli klasyków, mających zbyt mało subtelniejszej i głębszej kultury wogóle i zbyt mało przepojonych wielką kulturą starożytną, by mogli przelać w młodzież swoje odczucie i zrozumienie jej. Tacy nauczyciele czynią z nauki filologji klasycznej przedmiot martwy, niezdolny stwarzać w szkole życia. Dodać należy nakoniec, że tak powszechne posługiwanie się przez uczniów gotowemi przekładami

---

[1] Program naukowy szkoły średniej, Wyd. Min. W. R. i O. P., 1918.

utworów czytanych uwalnia ich od mozołu samodzielnego pokonywania napotykanych przy lekturze trudności i w ten sposób niweczy jedną z głównych zalet, jakie nauczanie języków starożytnych w sobie mieści" — na str. 25 w dalszym ciągu: „Stwierdzić możemy jako fakt niezaprzeczony, że związek istniejący między filologją klasyczną a współczesnem życiem, jest dla ogółu niewidoczny i niezrozumiały i że takim być musi również dla zastępów uczącej się młodzieży, która dopiero gdzieś pod koniec nauki dojrzeć może do odczucia znaczenia, jakie nauka ta ma dla współczesnej narodowej kultury, a więc i dla narodowego życia. Rodzi się stąd u ogółu młodzieży niechęć do szkoły, której ona zrozumieć nie może, w której lwią część czasu spędzić musi na pracy jej zdaniem bezcelowej, oderwanej od życia, marnującej jej siły i młode lata" — na str. 27 w podobnym duchu: „Każdemu wychowawcy narzucić się musi pytanie, czy to zajmowanie dzieci w wieku od dziesięciu do kilkunastu lat życia nauką słówek i gramatyki oraz ćwiczeniami języczno-gramatycznemi, odpowiada naturalnym popędom i zainteresowaniom dzieci, czy nie jest im wprost przeciwne. Wszelkie obserwacje dzieci tego wieku zdają się wskazywać, iż to ostatnie przypuszczenie jest usprawiedliwione. Niesłychana żywość umysłowa, okazywana przez takie dzieci, objawiane przez nie żywe i dominujące zaciekawienie zjawiskami przyrody i otaczającego życia, wielka ruchliwość fizyczna i pęd do czynności praktycznej, związanych z naturą i życiem, każą się obawiać, że przykuwanie dzieci w tym okresie do słówek, gramatyki i tłumaczeń jest marnowaniem tych cennych przymiotów, które należałoby właśnie wyzyskać i rozwinąć, że jest wprost zadawaniem gwałtu naturze dziecięcej z niepowetowaną szkodą dla dalszego fizycznego i umysłowego rozwoju" — na str. zaś 28: „Powyższe ujemne czynniki sprawiają, że gimnazjum klasyczne nie spełnia stawianych mu zadań. Nie doprowadza ono swych uczniów do takiego opanowania języków starożytnych, by mogli utwory literatury klasycznej czytać ze względną swobodą, zrozumieniem i odczuciem, a wskutek tego nie czyni istotnie nauki

tych języków narzędziem do rozbudzania w duszach młodzieży głębszego poczucia piękna, nie zaszczepia jej zadatków głębszej kultury humanistycznej, co jest głównym celem tej szkoły. Wobec tego gimnazjum klasyczne stało się instytucją mało celową, a nauka języków starożytnych marnowaniem czasu i sił młodzieży" [1].

Odnośnie do gimnazjów humanistycznych wywodzi „Program" na str. 139: „Za utrzymaniem (języka łacińskiego) i uwarunkowaniem niem prawa wstępu na uniwersytet są przytaczane różne, mniej i więcej ważkie motywy... Przyjrzyjmy się jednak bliżej tym motywom. Możemy przedewszystkiem pominąć nieprawdopodobnie naiwny argument, iż nauka łaciny niezbędnie jest potrzebna w szkole średniej dlatego, aby uczniowie mogli w ciągu studjów uniwersyteckich, nawet przyrodniczych, używać łacińskiej terminologji naukowej. Naiwność dochodziła tak daleko, iż do czysto przyrodniczego studjum medycznego dopuszczano gimnazjalistów, nie mających żadnego przygotowania do przyrodniczego myślenia wogóle, a nie dopuszczano uczniów szkół realnych, opierających się (rzekomo) na naukach matematyczno-przyrodniczych. Ograniczając się do argumentów poważniejszych, musimy rozważyć, które działy studjum uniwersyteckiego wymagają niezbędnie wyniesienia przez swych uczniów znajomości łaciny ze szkoły średniej, o wyższe szkoły techniczne bowiem wcale tu nie idzie. Na wydziale filozoficznym łacina jest istotnie potrzebna uczniom, poświęcającym się filologji klasycznej, różnym gałęziom językoznawstwa, historji, oraz częściowo tym, którzy poświęcają się studjum literatury. Potrzeby jednak tej młodzieży nie mogą wchodzić wcale w rachubę, gdyż stanowi ona tak znikający procent ogółu młodzieży szkół średnich, że trudno pomyśleć, by dla tak małej garstki ogół miał uczyć się przedmiotu nietylko mu niepotrzebnego, ale wpływającego

---

[1] Pogląd na wartość kształcącą języków starożytnych nie jest obecnie w Ministerstwie identyczny z tutaj przedstawionym. Nauce języków tych, w szczególności języka łacińskiego, przyznaje się duże znaczenie. *(Przyp. red.)*.

swą obecnością na obniżenie wartości szkoły średniej, a więc na obniżenie stopnia rozwoju sił intelektualnych całego ogółu. Jednostki, chcące się poświęcić powyższym studjom, będą musiały nauczyć się łaciny w czasie pobytu na uniwersytecie, nauka ta mianowicie musi zostać włączona w program ich studjum zawodowego. Wiadomo zaś, jak inaczej, łatwiej i prędzej pójdzie ta nauka tym nielicznym jednostkom, które zabiorą się do niej w wieku dojrzałym, z zamiłowaniem i poczuciem potrzeby. Wiadomości potrzebne zostaną, obok innych przedmiotów nauki, opanowane lekko w ciągu jednego roku. W szkole średniej zaś nauka ta nęka ogół młodzieży przez długi szereg lat, nie wydaje rezultatów i rujnuje wartość szkoły. Przechodząc do innych wielkich wydziałów uniwersytetu, gromadzących w sobie ogromną większość młodzieży, stwierdzić należy, że czysto przyrodniczej natury studjum medyczne łaciny zupełnie nie potrzebuje, że pożądanem jest, aby zapisywali się nań uczniowie oddziału matematyczno-przyrodniczego, w którym na łacinę niema wcale miejsca, który jednak zato wypuszczać będzie młodzież włożoną do przyrodniczego myślenia, nauczoną obserwacji, mającą zainteresowania przyrodnicze. Za wydział, wymagający łaciny, uważa się wydział prawniczy. Ponieważ będzie on ściągał z pewnością w wielkiej ilości młodzież, przeto wymagania jego wywrą decydujący wpływ na losy szkoły średniej. Otóż stwierdzić należy, że mniemanie o niezbędności łaciny dla prawników jest złudzeniem, płynącem tylko z przyzwyczajenia, datowanego od wieków. Jeśli pominiemy wchodzące tu w rachubę potrzeby nielicznych naukowych badaczy, a rozważymy tylko potrzeby szerokich rzesz prawniczych, spostrzeżemy, że potrzebę łaciny wywołują teksty prawa rzymskiego, oraz używana terminologja prawnicza. Nie ulega kwestji, że z obu potrzebami da się łatwo zerwać bez szkody dla istoty prawniczej, lub jej stosowania w praktyce. Ścisłe i autentyczne przekłady tekstu, opatrzone odpowiedniemi komentarzami, zastąpią w praktyce oryginały (do których i tak przeciętny prawnik nigdy się nie odwołuje), gdy ogół prawniczy nie

będzie umiał po łacinie, terminologja ojczysta zastąpi wtedy łacińską, utrze się i sprecyzuje tak samo, jak tamta, tak że po dwudziestu latach każdemu będzie się wydawało, że nie jest ona do zastąpienia, podobnie jak myśli się dziś o łacińskiej. W okresie przejściowym można zaradzić trudnościom, wprowadzając na wydziale prawniczym roczny kurs nauki łaciny". Na str. 141 w dalszym ciągu: „Nie ulega wątpliwości, że poziom studjum prawniczego tylko się podniesie, jeżeli w przyszłości oddawać mu się będą zastępy młodzieży, które ze szkoły średniej nie przyniosły wprawdzie znajomości łaciny, ale zato wyniosły z niej wyższy rozwój umysłowy, głębsze umysłowe zainteresowania, pewne zrozumienie dla problemów natury społecznej, zdolność do samodzielnej pracy, a więc to wszystko, czego nie daje, względnie dać może tylko w małym stopniu szkoła z łaciną, a co dać powinna szkoła dobrze pedagogicznie zbudowana, np. szkoła typu humanistycznego bez łaciny". Wreszcie na str. 142: „W rozważaniach naszych pominęliśmy tutaj wydział teologiczny, a to dlatego, że całkiem specjalny charakter tego studjum i odrębne jego cele, te szczególne wymagania, które stawia się zgłaszającej się doń młodzieży, oraz te zadania, które się jej w czasie studjów i po ich ukończeniu zakreśla, czynią ten wydział tak odrębnym od reszty wydziałów i szkół wyższych wogóle, że według jego potrzeb żadną miarą szkoły średniej kształtować nie można. Nauka łaciny, temu studjum potrzebna, może i powinna być włączona w sam program tego studjum".

„Program" jest jedynie zwolennikiem gimnazjum klasycznego, jako jednego z typów szkoły średniej ogólnokształcącej, — przeznaczonego dla uczniów szczególnie w tym kierunku uzdolnionych, a zatem, z naszego punktu widzenia — specjalnej szkoły średniej klasycznej.

Przejdźmy zkolei do innego argumentu przeciw wprowadzeniu do szkoły średniej ogólnokształcącej nauki języka antycznego.

b) W ramach teorji wspólnych składników przedstawia się

argumentacja przeciw wprowadzeniu do szkoły średniej nauki języka antycznego następująco:

Każda filologja odpowiednio prowadzona, a zatem i nauka języka ojczystego oraz nowożytnego, spełnić może zadania dydaktyczno - pedagogiczne, które pozornie w sposób monopolowy spełniała filologja antyczna.

Z powyższych powodów wypowiadamy się przeciw nauce języka antycznego w jednolitej szkole średniej ogólnokształcącej, globalnej. Powyższa modyfikacja programu szkoły takiej zbliża ją niejako do typu gimnazjum neohumanistycznego. Różnice obu rodzajów szkół wystąpią najaw w omówieniu programów ramowych poszczególnych klas.

Dr. R. Taubenszlag.

(Dok. nast.)

WYCHOWANIE PAŃSTWOWE W NAUCZANIU GEOGRAFJI

Geografja, jako ważny przedmiot wychowania państwowego.

Przy pomocy nieomal każdego przedmiotu szkolnego można wychowywać państwowo. Ale nie każdy przedmiot ma w tym względzie znaczenie jednakowe. Matematyk może sobie dobierać zadania, odnoszące się do Polski i do jej aktualnych zagadnień gospodarczych. Filolog klasyczny może budzić uczucia patrjotyczne i działać państwowo, szukając w zdarzeniach przeszłości greckiej lub rzymskiej analogij i porównań ze stosunkami współczesnemi i budząc zainteresowanie rzeczami państwowemi.

Lecz najważniejszą rolę w wychowaniu państwowem odgrywają niewątpliwie trzy przedmioty: język ojczysty, historja i geografja. Dzieje się to dlatego, ponieważ wszystkie trzy odnoszą się do kraju ojczystego i odtwarzają przed uczniem tegoż kraju teraźniejszość lub przeszłość. Zależnie od ogólnego kierunku wychowania, wysuwa się w różnych państwach na czoło wychowania państwowego to ten, to ów przedmiot. We Francji i w Niemczech nauka uświadomienia państwowego obraca się około nauki języka ojczystego i kultury francuskiej, czy niemieckiej. W Rosji sowieckiej ośrodkiem nauczania państwowego jest geografja. U nas w Polsce obserwuje się tendencje uczynienia języka polskiego zasadniczym przedmiotem wychowania państwowego. Jako drugi przedmiot wysuwa się historję. Oba przedmioty zostały też wyposażone w nadmierną niekiedy ilość godzin. O geografji wprawdzie nie zapomniano, ale stanowisko geografji, jako przedmiotu wychowania pań-

stwowego, nie zostało w programach należycie określone. Przeto wobec zamierzonej przez Ministerstwo W. R. i O. P. zmiany programów nie będzie bez znaczenia, jeżeli krótko przypomnimy, jakie jest znaczenie geografji w wychowaniu państwowem.

Stosunek geografji, jako nauki, do państwa.

Geografja zajmuje się państwem, jako nauka. Państwo bowiem składa się nietylko z pewnej gromady ludzkiej, ale przedewszystkiem z kawałka ziemi, na którym ta gromada, jako w swem środowisku, żyje i działa. Nic dziwnego przeto, że badanie owego kawałka ziemi, na którym znajduje się państwo, oraz stosunek tworu ludzkiego, jakim jest niewątpliwie państwo, do tworu przyrody, jakim jest terytorjum państwowe, wreszcie wzajemny związek tych dwóch elementów składowych państwa do siebie — jest przedmiotem badania geograficznego.

Zajmuje się wyjaśnieniem tego stosunku osobny dział geografji, mianowicie antropogeografja, oraz poddział antropogeografji, zwany geografją polityczną. Od czasu Kjellena usiłuje się nadać geografji politycznej także inną nazwę, t. j. geopolityki. Ale geografja polityczna a geopolityka — to nie jest to samo. Geopolityka jest nauką o organizacji państwowej, a w stosunku do geografji jest co najwyżej subjektywnem zabarwieniem polityki, zwłaszcza ekonomicznej, wiadomościami geograficznemi. Jest to pięknie brzmiący wyraz, który jednak niewiele ma wspólnego z geografją, podobnie jak geobotanika nie jest identyczna z geografją roślin, a geoekonomika z geografją gospodarczą. Geografja polityczna posiada własny przedmiot i zakres badawczy, ustalony przez tak wybitnych teoretyków, jak F. Ratzel, C. Vallaux i Al. Supan.

Jej celem jest naukowe badanie geograficznych kategoryj państwa. Temi kategorjami są: kształt, wielkość, położenie, granice, struktura fizyczna, demograficzna i gospodarcza państwa. Kategorje geograficzne państwa tkwią w ziemi i tylko

z ziemi dadzą się wyprowadzić. Jedne z nich odnoszą się do państwa, jako całości, i są, jak np. granice, zewnętrznym jego objawem. Drugie, jak np. struktura państwa, są wewnętrzną właściwością państwa. Kategorje geograficzne państwa bywają rozpoznawane w nauce, ale są także przedmiotem nauczania w szkole. To też kiedy w 1923 r. po raz pierwszy wprowadziłem zasadnicze elementy z geografji politycznej do „Nauki o Polsce współczesnej", rzecz spotkała się z całkowitem i powszechnem uznaniem.

Cel państwa i cel wychowania państwowego w zakresie geografji.

Nie ulega wątpliwości, że jednym z celów wychowania państwowego jest poznanie zarówno materjalnej, jak i duchowej kultury narodu. Nie ulega także wątpliwości, że wychowanie państwowe polega na pewnem uczuciowem nastawieniu jednostki wobec państwa. Geografja, jako przedmiot szkolny, spełnia oba wyżej wymienione zadania. Z jednej bowiem strony umożliwia zapoznanie się z kulturą materjalną ludności, tworzącej państwo, a z drugiej strony budzi uczucia państwowe.

Kierunek wychowania państwowego będzie jednak zawsze zależał od celu oraz od ideału, jaki ma spełniać państwo. Określić ogólny cel istnienia państwa jest daleko łatwiej, aniżeli określić cel istnienia danego państwa. Geografja może się jednak podjąć ogólnikowego określenia celu państwa w sposób sobie właściwy. Nie sądzimy, ażeby sposób ten był gorszy od innych.

Państwo, jako pewna całość ziemsko-ludzka, istnieje na ziemi w otoczeniu państw innych. Między temi ugrupowaniami trwa odwieczna walka o byt, podobna do tej, jaką w świecie organicznym staczają ze sobą poszczególne indywidua, czy gatunki. Walka ta odbywa się zarówno w czasie pokoju, jak i w czasie wojny. W czasie pokoju jest to walka konkurencyjna, rozgrywająca się na polu gospodarczem oraz politycznem, w czasie wojny jest to walka orężna przy pomocy środ-

ków materjalnych. W walce tej istnieją zawsze zwycięzcy i zwyciężeni. Wygrywa walkę i zwycięża to państwo, które jest silniejsze. Przeto cel państwa w tem oświetleniu wyraża się jasno. P a ń s t w o m u s i b y ć s i l n e.

Siła państwa jednak zależy od różnych czynników i jako taka nie może być określana wyłącznie przez geografję. Geografja ma wszakże właściwy sobie sposób patrzenia na rzeczy. Jako nauka o związkach człowieka z ziemią, może wysunąć w nawiązaniu do wyżej podanego celu państwa postulat inny. Państwo jest wtedy silne, jeżeli d o p r o w a d z i n a s w e m t e r y t o r j u m d o m a k s y m a l n e g o w y z y s k a n i a z i e m i p r z e z c z ł o w i e k a. Tedy spełnienie tego celu, jakim jest siła państwa, uzależnia się, i słusznie, od momentu, który posiada wszelkie cechy momentu geograficznego.

Spełnienie celu przez państwo, jakkolwiek cel ten zostanie przez nas ustalony, natrafia na pewne trudności w przypadku, gdy ludność państwa nie jest jednolita pod względem narodowym. W państwie, w którem mieszka jeden tylko naród, sprawa jest łatwa. Wychowanie państwowe nie napotyka na żadne poważniejsze trudności. Trudności te istnieją jednak w państwach o charakterze narodowym lub w państwach narodowościowych. W państwie o charakterze państwa narodowego [1] jeden naród ma stanowczą, liczbową a czasem i kulturalną przewagę nad innemi narodowościami, zamieszkującemi w mniejszej liczbie owo państwo z racji położenia geograficznego lub historji. Tu sprawa wychowania państwowego jest trudniejsza. W takiem państwie, a jest niem, jak wiemy, Polska, wysuwanie jako celu państwa jego siły niezawsze znajdzie należyty oddźwięk u innych narodowości, owo państwo zamieszkujących. Tu należy raczej wysunąć, jako cel państwa, s z c z ę ś c i e w s z y s t k i c h o b y w a t e l i. W przeciwieństwie do celu poprzedniego jest to raczej cel wewnętrzny, skoro państwo ma dążyć do tego, ażeby wszystkim obywate-

[1] Polskę określiłem we wspomnianej już „Nauce o Polsce współczesnej" (str. 34), jako państwo o charakterze i o typie państwa narodowego.

lom w państwie było dobrze. Niemniej i przy takiem postawieniu celu państwa geograficzne jego uzasadnienie nie traci na wartości. Obywatel państwa będzie szczęśliwy, a mamy tu na myśli jego szczęście materjalne, o ile będzie umiał należycie ustosunkować się do ziemi.

Znaczenie państwowo-wychowawcze geografji pod względem intelektualnym.

Geografja wychowuje państwowo tak pod względem intelektualnym, jak i uczuciowym. Geografja, wprowadzając ucznia w najważniejsze zagadnienia państwowe, spełnia pierwszorzędną rolę wychowawczo-państwową pod względem intelektualnym. Czyni to w sposób teoretyczny. Lecz tak samo postępują inne przedmioty, które wprowadzają ucznia w rozważania na temat najważniejszych zagadnień państwowych, ale nie uczą go czynnego ustosunkowania się do tych zagadnień. To przyjdzie dopiero w późniejszem życiu obywatelskiem. Narazie zwraca się uczniowi uwagę na najważniejsze zjawiska życia społecznego i państwowego, każąc mu się w nie wmyślać i je rozumieć.

I tu przypada geografji — jak wykażemy — rola pierwszorzędna.

a) Geografja, jako nauka o substancjach, rozmieszczonych na przestrzeni państwowej, daje konkretne wiadomości o geograficznych składnikach państwa. Przecież żaden inny przedmiot tego nie czyni. Z geografji więc uczeń dowiaduje się o granicach państwa, ich długości, przebiegu, rozwoju, charakterze oraz o ich wartości gospodarczej i obronnej, o dostępie do morza, o znaczeniu morza w życiu gospodarczem a nawet politycznem państwa, geografja daje uczniowi wyobrażenie o powierzchni, o rozmiarach i o kształcie państwa, porównując te wartości z wartościami, odnoszącemi się do innych państw Europy i świata. Geografja wyjaśnia położenie geograficzno-matematyczne, geograficzno-fizyczne i geograficzno-polityczne państwa. Przy omawianiu położenia geograficzno-politycznego może geograf omówić po-

kolei stosunki polityczne państwa wobec państw sąsiednich. Jest to przeto jeden z najważniejszych rozdziałów geografji politycznej.

Przy omawianiu struktury państwa jest sposobność zapoznać uczniów z przyrodzonem uzasadnieniem istnienia i rozwoju państwa. Tylko przez geografję uczeń nabiera zdania o wartościach geograficzno-gospodarczych poszczególnych krain, z których się państwo składa, a przez to zyskuje pogląd na państwo, jako na pewną całość polityczno-geograficzną. Tu znowu geografja dotyka dwóch najważniejszych z punktu widzenia wychowania państwowego dziedzin, t. j. dziedziny gospodarczej i demograficznej. Nie ulega wątpliwości, że tylko geografja wprowadza ucznia w całokształt stosunków gospodarczych i demograficznych państwa. Czyni to, wychodząc od ziemi, przy pomocy metod możliwie ścisłych, a równocześnie dostępnych. Komu choć w części są znane metody graficznego ujmowania przez geografję stosunków gospodarczych i demograficznych, ten nie będzie mógł powątpiewać, jak wielkie znaczenie wychowawczo-państwowe posiada geografja.

A cóż powiedzieć o tem, że geografja uczy orjentować, czytać i rozumieć mapę, że przez to przygotowuje przyszłego żołnierza polskiego do jego zadań wojennych? Na elementach geografji opiera się także poniekąd ruch skautowy i przygotowawczo-wojskowy.

b) Jako nauka o związkach zjawisk, które zachodzą na pewnej przestrzeni geograficznej i w pewnem środowisku, jest geografja wyłącznie powołana do tego, ażeby wyjaśnić stosunek człowieka do ziemi, a tem samem państwa, jako gromady ludzkiej zorganizowanej, do podłoża. Wnioski, a nawet poniekąd prawa, jakie w tej dziedzinie geografja przynieść może, mają wielkie znaczenie dla wychowania państwowego. W geografji może być wyjaśnione, jaki jest stopień wyzyskania ziemi i jej skarbów przez człowieka i w jakim kierunku idzie rozwój gospodarczy państwa. Geografja rzuca uczniom pewne wskazania: poznaj

i użytkuj jak najlepiej drogi wodne i powietrzne, staraj się zrozumieć regjony geograficzne, ale nie żądaj od nich więcej, niż ci dać mogą. Zrozumienie związków społeczności z ziemią jest kapitałem, którym rozporządzać będzie przyszły obywatel państwa, kiedy już weźmie czynny udział w życiu państwowem.

c) Konkretne wiadomości o państwie, które podaje geografja, nie są jeszcze wszystkiem. Geografja uczy bowiem w sposób analogiczny, jak o własnem państwie, o krajach i państwach innych. Znajomość tychże państw pozwala porównywać je z państwem własnem. Dopiero przez porównanie stanowisko własnego państwa może być we właściwy sposób ocenione. Tak np. Polska zupełnie inaczej uczniowi się przedstawi na tle państw Europy, niż gdyby była traktowana w pewnem odosobnieniu. W porównaniu z pięciu mocarstwami światowemi pod niejednym względem traci, ale w porównaniu z resztą państw europejskich zyskuje. Wyjaśnia się na tej drodze jej stanowisko, jako państwa mającego w najbliższej przyszłości wszelkie szanse do stania się mocarstwem. Potrzeba rozwoju Polski w kierunku mocarstwowym może być uzasadniona już na lekcjach geografji.

Nie potrzebuję dodawać, że tylko w geografji jest możność stałego nawiązywania do Polski w tych miejscach, kiedy jest mowa o związkach gospodarczych lub innych (emigracja) odległych nieraz krajów z Polską. W tem oświetleniu geografja urasta na stałą informatorkę o Polsce. Można śmiało przyjąć, iż niepodobna sobie wyobrazić nauki o Polsce, jako o państwie, bez geografji.

d) Z naciskiem tu jednak należy zaznaczyć, że informacje, jakich udziela geografja, odnoszą się zawsze do zjawisk i zdarzeń dzisiejszych, a nie minionych, i do rzeczy i zjawisk aktualnych. Każde zdarzenie współczesnej doby może być oświetlane przez geografję, przyczem może być wyjaśniona rola Polski i jej stosunek do owego zdarzenia. Że wspomnę tu tylko o sprawie Indyj brytyjskich lub

o Mandżurji. W podawaniu aktualności żaden przedmiot geografji nie zdoła zastąpić. Geografja bowiem była i jest nauką o współczesności.

Uczuciowe pierwiastki w nauczaniu geografji.

Powszechnie znaną jest rzeczą, iż geografja budzi umiłowanie ziemi ojczystej. Jeżeli owa ziemia ojczysta jest identyczna z państwem, wówczas geografja budzi przywiązanie do państwa. Geografja buduje tu na przywiązaniu człowieka do otoczenia, t. j. do rzeczy, ludzi i zjawisk, które człowiek wokoło siebie na pewnej przestrzeni przez dłuższy czas spotyka. Poczyna się budzić owo przywiązanie już w wieku dziecięcym i jest niekiedy tak silne, że w razie opuszczenia miejsca pobytu, w którem dziecko dłuższy czas przebywało, wyradza się w tęsknotę. Ale tęsknota za ojczyzną pożera niekiedy i starszych, jak tego przykłady mamy na naszych emigrantach, bez względu na to, w jakim przebywają kraju.

Z dziecięcego przywiązania do pewnej miejscowości lub okolicy rodzi się w wieku późniejszym przywiązanie, a nawet miłość całego kraju. I tu właśnie zaczyna się ważna rola geografji w szkole. Geografja, ucząc dzieci orjentacji w najbliższej okolicy, analizując otoczenie dziecka, ma sposobność podkreślenia, w czem leży piękno i wartość konkretna tego kawałka ziemi. Z horyzontu ojczystego przenosi dziecko do krainy geograficznej, w której ten horyzont się znajduje, a potem odmalowuje w sposób podobny całą ziemię ojczystą. I znowu, podkreślam to z naciskiem, nie istnieje żaden inny przedmiot, któryby mógł wyręczyć w tem geografję. Ani bowiem nauka swojszczyzny, ani ten lub ów regjonalizm (etnograficzny, gospodarczy i i.) nie zdołają tego dokazać, zwłaszcza, że w szkole są czemś przypadkowem i nie ujętem w ustalone już przez geografję schematy i sposoby postępowania. Wartość geografji w budzeniu przywiązania do państwa, do którego uczeń należy, jest niezaprzeczona.

Pierwiastkowi miłości, jakim posługuje się geografja, przeciwstawia się z natury rzeczy pierwiastek nienawiści. Zrozumiałą jest jednak rzeczą, że szkoła, nawet najbardziej państwowo nastawiona, nie może tym pierwiastkiem się posługiwać. Jeżeli nie możemy w stosunku do innych, wrogich nam państw czy narodowości budzić uczucia miłości, to jednak możemy zawsze stać na gruncie objektywnej oceny faktów. Już to będzie miało duże wychowawczo-państwowe znaczenie, jeżeli odsłonimy przed uczniem istotną prawdę, nie tając przed nim, które z państw i narodowości są wrogo do Polski usposobione i jakie są płaszczyzny tarcia.

W budzeniu miłości ojczyzny i państwa odgrywać powinny rolę pierwszorzędną pewne symbole, któreby uczniowi przypominały zawsze Polskę. Herb i flaga państwa powinny się znajdować na poczesnem miejscu w każdej klasie, jak również znana uczniom być powinna flaga morska Rzeczypospolitej oraz najważniejszych państw świata. Pozatem barwy państwowe powinny zdobić podręczniki geografji Polski, a także używane być powinny w postaci chorągiewek w czasie wycieczek, jak to zresztą dzieje się w wielu krajach zagranicą. Pożądane byłoby, ażeby w każdej klasie wisiała mapa Polski; przy pomocy osobnych wykresów, rozwieszonych na korytarzach czy po klasach, powinna być demonstrowana uczniowi wielkość i siła naszego państwa. W podobny sposób, co się już przeważnie dzieje, uczeń powinien się zapoznawać z pięknem naszych krajobrazów.

Ogromne znaczenie ma pośród symbolów pieśń geograficzna. Osobne śpiewniki, przeznaczone do użytku na wycieczkach, zawierać powinny celowo dobrane pieśni o ziemi ojczystej i państwie oraz o morzu naszem. Poetycznych utworów o Polsce nie powinno także brakować w podręcznikach geograficznych, zwłaszcza przeznaczonych dla szkół powszechnych i dla klas niższych szkoły średniej ogólnokształcącej.

Na tem symbolika geograficzna bynajmniej się nie kończy. Znane są przecież powszechnie pewne rysunki, przedstawiające Polskę jako potężne drzewo, tkwiące swemi korzeniami

w morzu, znane są sposoby obrazowego przedstawienia wielkości Polski i jej znaczenia gospodarczego zapomocą znaków. Istnieją osobne atlasy geograficzne, które operują w sposób zręczny symboliką, ażeby uczniowi wbić raz na zawsze w głowę te rzeczy, które się uważa za ważne z punktu widzenia wychowania państwowego.

Celowe nastawienie geografji jako przedmiotu nauczania w szkole.

Szkoła państwowa nie powinna, mojem zdaniem, rezygnować z takiego środka wychowania państwowego, jakim jest celowe nastawienie nauczania szkolnego w pewnym kierunku. Państwo i społeczeństwo, tworzące państwo, muszą oddziaływać przez szkołę w imię tych idei, które tej państwowości przyświecają. Nie możemy przecież wychowywać młodzieży w obojętności dla państwa i zagadnień państwowych, ani nie możemy nie dać młodzieży żadnych wskazań, gdy chodzi o realizację tychże idej. Jest rzeczą zrozumiałą, że ze względu na brak zgody co do celu państwa lub ze względu na rozbieżności partyjne muszą to być wskazania natury ogólnej, takie, któreby nie budziły żadnej wątpliwości w duszy czy w umyśle ucznia. Wychodzić mogą owe wskazania od historji ojczystej, ale opierać się powinny na poważnych podstawach geograficznych.

Tu geografja spełniać może bardzo ważną rolę, zwłaszcza geografja nieprzepojona determinizmem przyrodniczym, lecz uznająca dynamikę życia społecznego. Przy pomocy geografji przeprowadzić można pewne idee, które tu dla przykładu przytoczę. Jedną z nich może być teorja, iż państwo, przez naturę gorzej uposażone, może utrzymać się, a nawet zwyciężać, jeżeli jego ludność wykaże wiele siły, zaparcia i tężyzny. To nas prowadzi do innej grupy nastawień. Możemy przecież ciągle uczniowi przypominać te niedogodności polityczne, które nas dręczą. Są to: niewystarczający dostęp Polski do morza i sprawa Gdańska, nieodpowiednie granice, źle chroniony półwysep pomorski i półwysep wileński,

sprawa Śląska i Prus Wschodnich, potrzeba kolonizacji wewnętrznej i zamorskiej, konieczność rozbudowy dróg wodnych i t. p.

Kto chciałby się przekonać, do czego prowadzi celowe nastawienie w nauczaniu geografji, niech śledzi dobrze agitację w Niemczech przeciwko naszym granicom. Agitacja ta wyszła przecież od geografji i przez szkołę zdołała już wzburzyć przeciw Polsce i traktatowi wersalskiemu całe prawie społeczeństwo niemieckie. Czynnika celowego nastawienia w wychowaniu państwowem nie należy przeto lekceważyć.

Jasnem jest, że to nastawienie może iść także w kierunku budzenia u młodzieży poczucia siły państwa przez odpowiednie wysuwanie tych zjawisk geograficzno-politycznych, które o tej sile świadczą, a usuwanie w cień zjawisk mniej za tem przemawiających. Z drugiej strony jednak *geografji przypada rola sprowadzania wybujałych częstokroć fantazyj młodzieńczych do właściwej miary* choćby przez to, iż geografja opiera pojęcia siły i wielkości państwa na faktach konkretnych, które objektywnie stara się uczniowi uprzystępnić.

W związku z nauką i podręcznikiem oddziaływać można na młodzież w duchu państwowym przez odpowiednią *lekturę geograficzną*. Książeczki geograficzne, pisane przystępnie, a z pewną tendencją, wzniecać mogą nietylko zainteresowanie do rzeczy ojczystych, ale ożywiać uczucia miłości ojczyzny i państwa. Odmalowując piękno ziem naszych, kreśląc życie ich mieszkańców, przedstawiając w sposób łatwy niektóre zagadnienia życia gospodarczego, zawsze w nawiązaniu do ziemi, książeczki geograficzne mogą spełnić ważną rolę pomocniczą w nauce szkolnej oraz mogą stać się jednym z głównych czynników oświaty pozaszkolnej.

Szczególne walory geografji, jako przedmiotu wychowania państwowego.

Chcę nakoniec zwrócić uwagę na fakt, iż geografja, dzięki swemu charakterowi, posiada szczególne walory, jako

przedmiot wychowania państwowego. Walory te wyróżniają ją od innych przedmiotów, a pod niektóremi względami wysuwają na czoło.

a) Jako nauka syntetyzująca, geografja daje ujęcie całości, choć nie pomija szczegółów. Któryż to bowiem przedmiot nauczania rozwija przed uczniem nieomal całkowity obraz Polski w jej krajobrazie i w jej kulturze materjalnej? Który przedstawia jej krainy geograficzne, jako indywidualne jedności?

b) Geografja uczy o zjawiskach, występujących masowo. W geografji istnieją wielkie kompleksy zjawisk przyrodzonych i wielkie ugrupowania społeczne.

c) Geografja jest bezpartyjna. Mówi bowiem o rzeczach ogólnopaństwowych, obchodzących w równej mierze każdego obywatela, a nietylko pewne grupy społeczne. Będąc bezpartyjną i objektywną, tępi różnice i uprzedzenia dzielnicowe, ucząc kochać i rozumieć pewne części i krainy Polski zawsze w całości. Żaden regjon, choćby najbardziej indywidualny, nie może się wyłamać z tej całości, z którą go wiąże, oprócz niektórych znamion geograficznych, przynależność państwowa.

d) Geografja stoi ponad narodowościami w państwie. Wychowuje wszystkie narodowości jednakowo i wyrabia w nich poczucie wspólnoty i jedności państwowej.

e) Geografja kształci przyszłego obywatela i żołnierza polskiego, dając mu potrzebne w życiu wiadomości oraz ucząc go orjentacji w Polsce i poza Polską.

f) Geografja uczy kochać realne i niezmienne wartości państwowe, wartości nie podlegające dyskusji i nie budzące żadnej wątpliwości.

Rola geografji w szkole.

Aby geografja spełniła, jako przedmiot wychowania państwowego, wyżej nakreślone zadania, powinna przedewszystkiem uzyskać odpowiednie stanowisko w szkole. Geografji

uczyć należy we wszystkich typach szkół i w każdej klasie w liczbie co najmniej dwóch godzin tygodniowo. Naukę prowadzić powinni dobrze przygotowani do zawodu nauczyciele. Nauczyciel geografji, jako wyraziciel aktualności państwowej w szkole, powinien być, obok polonisty i historyka, najważniejszym czynnikiem wychowania państwowego.

Misja geografji, jako przedmiotu wychowania państwowego, powinna być wyraźnie w programach określona, a cel wychowawczo-państwowy jasno wytknięty. Nauczyciel geografji ma wiedzieć, na które momenty i zjawiska zwracać mu trzeba szczególną uwagę.

Rola geografji w szkole powinna być w całości i do końca spełniona. Jej regjonalny charakter nie może być zatarty. Geografja Polski musi być traktowana wyjątkowo i to co najmniej w trzykrotnym kursie. Nie może być jednak zapomniane, że Polski niepodobna zrozumieć bez geografji państw europejskich i pozaeuropejskich. Przyszły obywatel Polski musi czuć się także obywatelem świata, skoro i Polska coraz silniejszym głosem odzywa się w sprawach ogólnoświatowych. Konkretne wiadomości o różnych krajach ziemi są uczniowi polskiemu koniecznie potrzebne. Nabywać je musi uczeń ze względu na Polskę i zawsze z myślą o Polsce. Ten zasadniczy cel wychowania geograficznego, który się streszcza w haśle: Polska i kraje świata w odniesieniu do Polski, nie może zostać usunięty w cień przez zagadnienie metody nauczania geografji w szkole. Metoda bowiem nigdy nie może być celem, lecz środkiem do celu. Prawodawca szkolny powinien baczyć, ażeby dla ratowania metody nie zniszczyć tych walorów wychowania państwowego, jakie geografja niewątpliwie posiada.

Stanisław Pawłowski.

SAMOBÓJSTWA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ NA PODSTAWIE ANKIETY

Przedmiotem obecnej pracy jest zebrany przez Wydział Higjeny Szkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. materjał, obejmujący 129 wypadków samobójstw młodzieży (w tem 107 chłopców i 22 dziewcząt), popełnionych w okresie od 1909 do 1930 r. Materjał ten otrzymałam dzięki uprzejmości Naczelnego Wizytatora, dr. St. Kopczyńskiego, za co czuję się w obowiązku złożyć mu tutaj podziękowanie. Nie ogarnia on jednak całkowitej ilości samobójstw młodzieży szkolnej w wymienionym powyżej okresie. Znane mi są osobiście wypadki, których nie znalazłam w otrzymanym materjale, przypuszczam więc, że znaczna ilość zamachów samobójczych, szczególnie takich, które nie skończyły się śmiercią, nie została w niniejszym materjale uwzględniona. Tem niemniej, ujęty w formę zwięzłej, dokładnej ankiety, obejmującej 27 punktów oraz uwagi dodatkowe, stanowi on obszerne pole do spostrzeżeń, a po części i wniosków, większe, niż mogą dostarczyć prace francuskich i niemieckich autorów, z jakiemi się zetknęłam.

Pozwolę sobie na wstępie podać tu *in extenso* dosłowne brzmienie kwestjonarjusza, który zostaje wysyłany z Ministerstwa W. R. i O. P. wraz z odnośnem pismem do Kuratorjum, w którego okręgu zdarzył się wypadek samobójstwa ucznia.

MINISTERSTWO
WYZNAŃ RELIGIJNYCH
I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
Warszawa
Dnia . . . . 193 . . r.
Nr. . . . .
Samobójstwo ucznia.

Do Kuratorjum Okręgu Szkolnego
w . . . .

Wobec przypadku samobójstwa . . . . Ministerstwo przesyła ankietę, którą zechce Kuratorjum przesłać do dyrekcji szkoły, gdzie powyższy fakt miał miejsce, z poleceniem, aby dyrekcja na podstawie znanych jej faktów, w porozumieniu z lekarzem szkolnym, wypełniła możliwie największą liczbę rubryk załączonego kwestjonarjusza i przesłała do Ministerstwa dla Naczelnego Wizytatora higjeny szkolnej.

Naczelnik Wydziału

Załącznik.

KWESTJONARJUSZ W SPRAWIE SAMOBÓJSTW WŚRÓD MŁODZIEŻY SZKOLNEJ.

1) Imię i nazwisko (lub inicjały imienia i nazwiska) samobójcy; 2) płeć; 3) wiek; 4) klasa wraz z wyszczególnieniem rodzaju szkoły; 5) zajęcie rodziców; 6) stan majątkowy rodziców; 7) stan zdrowia rodziców (fizyczny i umysłowy); 8) pożycie domowe rodziców; 9) czy między rodzicami niema pokrewieństwa; 10) wiek rodziców w chwili przyjścia na świat samobójcy; 11) ile dzieci mieli rodzice? 12) którem dzieckiem z rzędu jest samobójca? 13) ile dzieci żyje? 14) czy samobójca nie jest pasierbem, sierotą lub wychowankiem? 15) czy w rodzinie samobójcy zdarzały się przypadki samobójstw, chorób umysłowych, ciężkich chorób nerwowych, nałogów pijaństwa, morfinizmu (przedewszystkiem wśród rodziców, najbliższego rodzeństwa, a następnie dalszych krewnych)? 16) czy kiedykolwiek dopuścił się zamachu na swe życie? 17) jakim uczniem (uczennicą) był samobójca co do zdolności i postępów, co do pilności i sprawowania, co do stosunku z kolegami i nauczycielami? 18) co wiadomo o jego życiu płciowem? 19) czy nie zdradzał wybitnych zdolności w jakimkolwiekbądź kierunku? 20) czy nie miał szczególnych upodobań (teatr, czytanie, muzyka etc.)? 21) jakim był pod względem religijnym? 22) czy samobójca nie miał cech zwyrodnienia fizycznego (nieprawidłowej budowy, ułomności, garbu, asymetrji twarzy, wybitnie odstających wielkich uszu, głuchoty, zeza, zbyt wysuniętej szczęki dolnej, wola, krzywych nóg, chorób nerwowych: padaczka, migrena i t. p., zaburzeń mowy: jąkanie się, seplenienie); 23) czy w zachowaniu się, w przyzwyczajeniach nie dostrzeżono cech zwyrodnienia moralnego (łatwa pobudliwość nerwowa, skłonność do samotności, płaczliwość, kłótliwość), nałogów (onanizm, palenie tytoniu, używanie trunków)? 24) data targnięcia się na życie; 25) sposób wykonania zamachu; 26) wynik zamachu;

27) jaki powód samobójstwa podał samobójca, lub jaki przypuszczają rodzice, opiekunowie, koledzy, zwierzchność szkolna, otoczenie; 28) uwagi dodatkowe.

Dodać jednak muszę, że nie wszystkie dane materjału są jednakowej wartości; i tu, jak we wszystkich niemal dziedzinach życia, dużą rolę odegrał stosunek wypełniającego ankietę do zagadnienia samobójstwa, wyrażając się w bardziej lub mniej ścisłym sposobie ujmowania rzeczy, w mniej lub więcej dokładnych odpowiedziach na poszczególne punkty kwestjonarjusza, w uzupełnianiu danych za pomocą osobistych uwag oraz zebranych dodatkowo wiadomości, w załączaniu niekiedy, rzadko coprawda, listów samobójcy.

Zanim poruszę najciekawsze dla mnie, a być może i najważniejsze w całem zagadnieniu punkty, dotyczące domniemanych czy też rzeczywistych przyczyn samobójstw, charakteru, usposobienia, wogóle duchowej sylwetki młodocianego samobójcy, omówię, lubo pobieżnie, i pewną część innych punktów kwestjonarjusza — pewną tylko, gdyż dane niektórych rubryk nic nam nie mówią, nie pozwalają wyciągnąć wniosków i wobec tego są bez znaczenia.

I. Wiek samobójcy:

	Chłopcy	Dziewczęta	Razem
9—10 lat	2	—	2
10—11 „	—	—	—
11—12 „	1	—	1
12—13 „	4	—	4
13—14 „	2	3	5
14—15 „	6	2	8
15—16 „	10	3	13
16—17 „	10	3	13
17—18 „	23	1	24
18—19 „	14	6	20
19—20 „	10	1	11
20—21 „	8	2	10
21—22 „	12	—	12
22—23 „	4	1	5
? „	1	—	1
	107	22	129

Dla porównania pozwolę sobie podać nieco danych cyfrowych, dotyczących wieku młodocianych samobójców zagranicą. Według statytstyki Min. Sprawiedliwości we Francji w 1902 r. popełniono 8716 samobójstw, w tem dzieci do lat 16 — 59, młodzieży od lat 16 — 373. W Szwajcarji według Strobińskiego w latach 1910 do 1919 samobójców od 4 do 14 lat było 25, od 15 do 19 — 340. Według ostatnio zebranych niemieckich statystyk, zdaniem dr. Hartke najniebezpieczniejszym wiekiem pod względem częstości samobójstw jest dla dziewcząt 16 rok życia, acz już w 13-ym zachodzi niebezpieczeństwo duże; u chłopców nie podaje on najgroźniejszego wieku, jedynie zaznacza, że „Unterprima" jest najbardziej krytyczną klasą.

W Rosji sowieckiej według Lejbowicza na 1000 samobójstw, popełnionych w okresie 1920 — 1921 roku, wypadło:

na wiek od 6 do 10 lat — 1
„ „ „ 11 „ 15 „ — 13
„ „ „ 15 „ 20 „ — 85

samobójstwa więc młodzieży między 11 a 20 rokiem życia wynoszą 10% ogólnej liczby samobójstw.

Zresztą materjał ten jest zbyt szczupły, by dane statystyczne mogły mieć większe znaczenie.

Brudziński daje dla Warszawy następujące cyfry: od 1882 do 1892 r. było w wieku od 10 do 20 lat 40 samobójców i 34 samobójczynie; od 1892 do 1899 r. — 48 chłopców i 66 dziewcząt w tymże wieku.

Według roczników statystycznych m. Warszawy czyniło próby pozbawienia się życia, względnie popełniło samobójstwo:

	W wieku do lat 15		Od lat 15 do 20		Ogółem
	chłopców	dziewcząt	chłopców	dziewcząt	
1917	4	4	17	38	63
1918	2	1	17	59	79
1919	1	—	11	65	77
1920	—	—	8	44	52
1921	5	—	10	12	27
1922	—	—	8	17	25
1923	—	—	7	17	24

II punkt ankiety dotyczy typów szkół, oraz klasy, do której uczęszczał samobójca:

Klasa	Szkoła powsz.	Szkoła średnia	Szkoła zawod.	Seminarjum nauczycielskie	Wystąpili
1	1	2	3	wstęp i I kurs 4	z kl. 4 — 2
2	—	3	2	—	z kl. 7 — 1
3	1	5	3	2	ostatnio uczyło
4	2	13	—	2	się prywatnie — 3
5	—	9	—	—	
6	3	21	—		
7	2	20	—		
8	—	20	—		
Abiturjentów		5			
	9	98	8	8	6

Nie mając ogólnej ilości uczniów uczęszczających do szkół poszczególnych typów oraz do poszczególnych klas, nie możemy wyciągać wniosków.

III. Zajęcie rodziców (albo sposób utrzymania):

Wyżsi i niżsi urzędnicy	33
Rzemieślnicy	21
Właściciele domów, sklepów i t. d.	13
Dzierżawcy, rolnicy	8
Obywatele ziemscy	6
Robotnicy	6
Profesorowie uniw., inspektorzy, nauczyciele .	6
Dorożkarz, djak cerkiewny, portjer . . .	5
Wojskowi	4
Sędziowie, prokuratorzy	4
Inżynierowie	4
Artyści teatru	2
?	17
	129

Brak stosunku poszczególnych zajęć uniemożliwia wnioskowanie.

IV. Stan materjalny rodziców:

dobry . . .	28
średni . . .	50
zły	26
? . . .	25
	129

Parokrotnie co do stanu materjalnego rodziców było zaznaczone, że poprzednio byli oni zamożni, lecz ostatnio ich warunki materjalne się pogorszyły; w jednym wypadku zaznaczono, że bardzo szybko poprawiły się one znacznie.

Ze 104 wypadków stwierdzonego, a przynajmniej zaznaczonego stanu materjalnego rodziców, prawie połowa, bo 50, przypada na stan średni, ¼ na zły i przeszło ¼ na dobry. Trudno przypuszczać, by ¼ część młodzieży, uczęszczającej do szkół powszechnych, średnich, zawodowych oraz seminarjów nauczycielskich, należała do warstwy o stanie pod względem materjalnym dobrym. Ilość tej młodzieży nie może, zdaniem mojem, przekraczać 10% ogółu młodzieży szkolnej; w tych warunkach procent młodocianych samobójców, należących do warstwy zamożnej, byłby stosunkowo niemal trzykrotnie wyższym od procentu samobójców o stanie materjalnym średnim i złym.

Przypuszczenia, że ankieta w danym wypadku popełniła błąd, lub że jej dane nie są charakterystyczne, ale przypadkowe, nie da się obronić, zwłaszcza, że dane ankiety znajdują uboczne potwierdzenie w statystyce, która mówi, że najrzadziej stosunkowo pozbawiają się życia nędzarze, których ubóstwo jest poniekąd hamulcem, nie pozwalającym ich potrzebom rozrosnąć się niepomiernie. Jeżeli przeto ubóstwo jest niejako zabezpieczeniem od samobójstwa, to przeciwieństwo ubóstwa — zamożność może poniekąd popychać w objęcia śmierci samobójczej. Jak wiele pięknych rzeczy, musi ideał materjalny człowieka — zamożność, posiadać pewne pierwiastki trujące. W stosunku do młodzieży szkolnej niszczący pierwiastek zamożności przejawia się w tem, że, mając

ułatwione życie, młodzież nie wyrabia w sobie niezbędnej odporności, wobec czego pierwsza lepsza przykrość może przyprawić ją o depresję i doprowadzić łatwiej niż kogo innego do samobójstwa; przejawia się i w tem, że młodzież zamożna, mając ułatwioną naukę szkolną, może dużo czasu poświęcać dziedzinie fantazji i zajmować się zbyt zawiłemi dla niej zagadnieniami, co doprowadza czasem do tragicznych następstw. Wyższy procent młodocianych samobójców w warstwie zamożnej, zwłaszcza u nas, gdzie wychowanie młodzieży tak wiele pozostawia do życzenia, jest dla mnie niewątpliwą, acz smutną rzeczywistością. O tej odwrotnej stronie medalu winni pamiętać rodzice zamożni.

Pozatem z punktu IV ankiety zasługują na uwagę dane, tyczące się szybkiej zmiany warunków materjalnych samobójcy. Zmiana taka, zarówno w kierunku poprawy, jak i pogorszenia, jest z punktu widzenia zamachów samobójczych bardzo niebezpieczna, gdyż osobnik, przechodząc raptownie z jednego środowiska do innego, zostaje zachwiany w swej równowadze.

V. Pożycie małżeńskie rodziców samobójcy:

średnie	8
dobre	56
złe	12
?	45
rodzice nie żyją razem . . .	6
„ nie są małżeństwem . .	2

Punkt ten nasuwa pewne wątpliwości co do swej ścisłości: zbyt wiele wykazuje on wypadków dobrego pożycia, na drugiem miejscu stoją liczebnie wypadki, w których o pożyciu nic nie wiemy i, co za tem idzie, nie możemy się na nim opierać.

VI. Stan zdrowia rodziców:

dobry	39
średni	26
zły	12
? ewent. rodzice zmarli .	52

I tutaj zbyt często w stosunku do innych poddziałów spotykamy stan zdrowia dobry, nie możemy zatem na punkcie tym się opierać. Zdaje się zaś, że oba ostatnie punkty mogłyby rzucić nieco światła na pewną przynajmniej stronę omawianego zjawiska. Wstrząsy moralne, wywoływane czy to sprzeczkami i kłótniami rodziców, czy też napięciem nerwowem, uczuciem lęku i troski, jakie stale niemal goszczą w domu, gdzie choroba jest częstem zjawiskiem, uczulają wrażliwy układ nerwowy dziecka i czynią je mniej odpornem na burze życia.

Sieroctwo jest stosunkowo częstem zjawiskiem. Do tego punktu jeszcze wrócę.

VII. Pokrewieństwo między rodzicami stwierdzono w 2 wypadkach, zaznaczono, że nie było pokrewieństwa w 63 wypadkach. Nic nie było wiadomem w tej sprawie w 64 wypadkach.

VIII. Wiek rodziców samobójcy w chwili jego urodzenia:

	Ojciec	Matka
Do lat 20	—	5
20 — 25	4	19
25 — 30	22	24
30 — 35	12	11
35 — 40	15	8
40 — 45	8	2
45 — 50	6	3
50 — 60	6	7
?	56	50

Zasługują na uwagę dwa wypadki, w których stwierdziłam wybitną różnicę wieku: w jednym ojciec miał lat 52, matka 15, w drugim ojciec miał lat 51, matka 26, pozatem w jednym wypadku rodzice mieli powyżej 50 lat.

IX. Ile dzieci mieli rodzice:

1	w wypadkach	10-ciu
2	„	17
3	„	19
4	„	19

5	w wypadkach	15
6	"	6
7	"	3
8	"	5
9	"	8
10	"	3
11 — 12	"	3
?	"	23

X. Którem dzieckiem jest samobójca:

pierwszem	25	(w tej liczbie 10 jedynaków)
średniem	41	
najmłodszem	30	
?	33	

A priori mogłoby się zdawać, że najstarsze i najmłodsze dzieci znajdują się w wyjątkowych warunkach, czy to jako najbardziej ukochane i rozpieszczone, a więc mniej od innych dostosowane do przeciwności życia, czy też przeciwnie, od wczesnego już dzieciństwa zmuszone z niem się borykać. Pierworodne dziecko dźwiga nieraz brzemię, siły jego przekraczające, pielęgnuje młodsze rodzeństwo, rodziców mu zastępuje i niekiedy zbyt szybko musi zapomnieć, że samo jest jeszcze dzieckiem. Najmłodsze, nieraz niepożądane, często o tem słyszy. Pomimo to nie najmłodsze i nie pierworodne, ale dzieci, zajmujące środkowe miejsca, najczęściej popełniają samobójstwo. Muszę jednak podkreślić, że w 10 wypadkach (8%) stwierdziliśmy, że samobójcy byli jedynemi dziećmi. Przypuszczalnie więcej, niż w innych wypadkach, zaważyły tu warunki domowe i kwestja wychowania.

XI. Ile dzieci żyje:

1	w wypadkach	19
2	"	18
3	"	19
4	"	12
5	"	7
6	"	6
7	"	4

8	w wypadkach	1
„żadne"	„	5
„wszystkie"	„	2
?	„	36

XII. Dziedziczność psychopatyczna samobójcy.
Według ankiety zdarzały się w rodzinie:

samobójstwa	w wypadkach	11
choroby umysłowe	„	8
choroby nerwowe	„	7
alkoholizm	„	9

Zasługują na specjalną uwagę:

1) w rodzinie samobójcy dwóch braci popełniło samobójstwo, siostra nienormalna,

2) matka chora nerwowo, ciotka — umysłowo, kuzynka popełniła samobójstwo,

3) wypadek morderstwa i choroby umysłowej,

4) alkoholizm obojga rodziców,

5) ojciec cierpiał na rozstrój nerwowy, matka nadużywała alkoholu.

Według wszelkiego prawdopodobieństwa cyfry ankiety nie odpowiadają rzeczywistości. Trudno przypuścić, ażeby tylko 27% młodocianych samobójców było obciążonych psychopatycznie, przypuszczalnie odsetek obciążonych był znacznie wyższy, lecz ludzie nie lubią bez koniecznej potrzeby przyznawać się do tego, co rzuca na nich ujemne światło i tem, bezwątpienia, objaśnia się, zdaniem mojem, niezgodne z prawdą dane ankiety.

XIII. Samobójca był pozbawiony pieczy naturalnych opiekunów w 49 wypadkach (37%)

był wychowankiem	w wypadkach	5
był zupełnym sierotą	„	4
nie miał ojca	„	17
nie miał matki	„	8
był pasierbem	„	9
rodzice nie żyli razem	„	8

Dla porównania podam cyfry, dotyczące sierot i półsierot, otrzymane przeze mnie w jednej ze szkół żeńskich:

Rok	%
1926	29
1927	27
1928	19,5
1929	25
1930	20

Biorąc średnią za wymienione pięciolecie, otrzymuje się 24%. Jest to jednak cyfra raczej niższa od rzeczywistej. Nieraz nawet starsze uczennice piszą, że rodzice żyją, a następnie wypadkowo dowiaduję się, że mamusia jest „drugą" matką, raz nawet, że — trzecią. Zdarzają się wypadki, gdzie rodzice nie żyją razem, a tych moja statystyka nie uwzględnia. Nie mogę zatem temu czynnikowi przypisać poważniejszego znaczenia, zwłaszcza wobec często potwierdzanego w ankiecie mego poprzednio już zdobytego smutnego spostrzeżenia, że piecza naturalnych wychowawców jest też bardzo często niewystarczająca.

XIV. Czy samobójca dopuścił się kiedykolwiek zamachu na swe życie?

W 8 wypadkach otrzymujemy odpowiedź twierdzącą, a w 6 zaznaczono, że nosił się on z zamiarem samobójczym. Liczba ostatnia zdaje mi się niższą od rzeczywistej: nie posuwając się tak daleko, jak np. Grasset, który utrzymuje, że każdy nieomal człowiek niejednokrotnie w myśli popełnia samobójstwo, uważam, że zbyt niskie liczby należy tu objaśnić trudnościami zbierania ankiety. Wrócę jeszcze do tego punktu.

XV. Jakim uczniem był samobójca?

Punkt ten jest rozczłonkowany na następujące poddziały:

a) zdolności i postępy,

b) pilność i sprawowanie,

c) stosunek z kolegami i nauczycielami.

Ocena tego punktu natrafiła na duże trudności przedewszystkiem dlatego, że nie każdy kwestjonarjusz rozpatruje

oddzielnie wszystkie trzy poddziały, pozatem wypełniali go wychowawcy, lekarze szkolni, a czasem opieka domowa, co wpłynęło, oczywiście, na pewien brak jednolitości, utrudniający wyciąganie wniosków.

Pragnąc jednakże otrzymać możliwie najdokładniejszy obraz tej strony życia ucznia, tak ważnej w zagadnieniu samobójstw młodzieży szkolnej, każdy z wymienionych poprzednio poddziałów podzieliliśmy na dwie zasadnicze grupy, z których jedna obejmowała wypadki, gdzie dała się stwierdzić zgodność między obu cechami ucznia, zawartemi w poddziale, druga — wypadki, w których zaznaczona była rozbieżność.

Co do zdolności i postępów zgodność wykazało 98 kwestjonarjuszy, przytem zdolność i postępy złe były w 40 wypadkach (w 5 bardzo złe), średnie w 30 wypadkach, dobre w 28 wypadkach (w 6 bardzo dobre).

Niezgodność wykazało 31 kwestjonarjuszy. Na uwagę zasługuje tu, że zdolności złe stwierdzono tylko 2 razy, średnie — 18, dobre — 11, gdy tymczasem postępy złe stwierdzono w 22 wypadkach, średnie w 9, dobrych zaś nie stwierdzono ani razu. Znacznie zatem częstsze są złe postępy, niż brak zdolności, co potwierdza obserwację Eulenburga.

Pilność i sprawowanie: zgodność wykazały 82 kwestjonarjusze, w tem pilność i sprawowanie złe w 22 wypadkach (1 raz bardzo złe), średnie — w 18 wypadkach, dobre — w 42 wypadkach (w tem 8 bardzo dobre).

Wypadków, wykazujących niezgodność, było 46, w tem: pilność zła w 31 wypadkach, sprawowanie złe — w 3, pilność średnia w 15 wypadkach, sprawowanie średnie — w 20, pilność dobra w 0 wypadkach, sprawowanie dobre — w 23.

Jeśli uznamy nawet sprawowanie średnie za niezadowalające, uczniów źle się sprawujących będzie jednak mniej, niż leniwych.

Stosunki z kolegami i nauczycielami. Zgodność wykazało 110 kwestjonarjuszy, w tem: złe w 15 wypadkach (1 bardzo złe), średnie w 53 wypadkach, dobre w 42 wypadkach (3 bardzo dobre).

Niezgodność wykazało 17 kwestjonarjuszy: z kolegami złe w 4 wypadkach, również 4 wypadki złych stosunków z nauczycielami, z kolegami średnie w 7 wypadkach, z nauczycielami — w 9, z kolegami dobre w 6 wypadkach, z nauczycielami — w 4.

Widzimy, że zarówno wśród tych uczniów, którzy wykazują zgodność w tym względzie, jak i u tych, u których zauważyliśmy rozbieżność, stosunki z otoczeniem bezpośredniem w szkole, kolegami i nauczycielami, były w znacznej większości wypadków średnie i dobre.

XVI. Co wiadomo o życiu płciowem samobójcy?

Pytanie to zostawało przeważnie bez odpowiedzi, a jeśli ją nawet znajdujemy, niewiele nam ona mówi. „Czysty nie był, zdaje się, że miał stosunki, prowadził życie bardzo nieporządne, zdradzał skłonność do życia płciowego" i t. p. w 6 wypadkach, podejrzany o onanizm — w 4, pojedyńcze wypadki: rozbudzony nad wiek lub normalny rozwój; zrzadka: nierozbudzony, zbytnia wrażliwość płciowa, wczesny rozwój fizyczny, niechęć do płci przeciwnej. Jak to już zaznaczyłam, w olbrzymiej większości wypadków przeważa brak odpowiedzi na to pytanie. Zupełnie zrozumiałe jest, że udzielenie właściwej odpowiedzi na nie jest niewymownie trudne, tem niemniej pozostaje uczucie żalu, że w tak bogatym materjale ta kwestja właśnie jest słabo uwzględniona, choć w zagadnieniu samobójstw młodzieży ma ona prawdopodobnie pierwszorzędne znaczenie. Zbyt może często podkreślany bywa związek między zamachem samobójczym, a życiem płciowem. Związek ten istnieje; ogromny wzrost samobójstw w okresie dojrzewania, gdy spotyka się już nieraz podwójne samobójstwa na tle erotycznem, stwierdzanie u samobójców chorób wenerycznych, homoseksualizmu, a u kobiet częste zamachy w czasie menstruacji — wszystko to przemawiałoby za tym związkiem. Nie mogę się jednak zgodzić na tłumaczenie „niezrozumiałych samobójstw" momentem płciowym, jak tego chce Scholtz. Również nie odpowiadającem rzeczywistości wydaje mi się stano-

wisko tych wiedeńskich psychoanalityków, których zdaniem samobójstwo młodzieży szkolnej jest sprawą nieomal wyłącznie seksualną. Być może, że pewna ilość samobójstw młodocianych mogłaby w ten sposób zostać wytłumaczona: wypadki te dotyczyłyby jednak wyłącznie tylko wybitnie psychopatycznej młodzieży, a nie stoję na stanowisku, by wszyscy młodociani samobójcy musieli do tej kategorji należeć. Osobiście bliższy mi jest pogląd Hellera, że nieraz u młodzieży stojącej wysoko pod względem etycznym zbyt silny wybuch popędu płciowego, uważany przez daną jednostkę za coś niższego, brudnego, może doprowadzić do wstrętu do życia, niechęci do samego siebie i ostatecznie do samobójstwa. Co się zaś tyczy specjalnie okresu dojrzewania, we wrzącym kotle, jakim nieraz bywa wtedy dusza dziecka, wyłaniają się jakieś nieznane uczucia, wytwarzają wątpliwości i niepokojące pytania, na które próżno nieraz osobnik szuka odpowiedzi. Oczywiście, zależy tu dużo od natury dziecka, to też dla jednego okres ten przejdzie nieomal bez wstrząsów, gdy dla drugiego będzie połączony ze ścieraniem się różnych konfliktów, trzecie, nakoniec, padnie ofiarą najsprzeczniejszych uczuć, które w niem się kłębią: żądzy i wstydu, wstrętu i zmysłowości, niepokoju religijnego pozatem. W tym okresie nieznacznej zewnętrznej przyczyny może starczyć, by dziecko własnowolnie do grobu wstąpiło.

XVII. Czy samobójca nie zdradzał wybitnych zdolności w jakimkolwiek specjalnym kierunku?

W odpowiedziach znajdujemy:

do mechaniki i robót ręcznych . . .	10
do literatury i historji	13
do języków	4
do sportów	4
w kierunku artystycznym	2

XVIII. Czy nie miał szczególnych upodobań?

a) do muzyki, kina i teatru	25
b) do lektury	15
c) do sportów i wojskowości	9
d) do mechaniki, fotografji	4
e) do nauki wogóle	4

Redlich, który opracował 61 przypadków samobójstw młodzieży (40 poniżej 14 roku życia, 21 od 14 do 16), stwierdził, że dzieci, które stanowiły przedmiot jego badań, korzystały niewiele z nauki, nietyle z powodu niedostatecznych zdolności, ile z przyczyny braku systematyczności, roztargnienia, nieuwagi. Zdolności, mniejsze od przeciętnych, a nawet upośledzenie umysłowe i wady, tkwiące w układzie nerwowym, Eulenburg zauważył u 25% młodocianych samobójców.

Co się tyczy zamiłowań tych dzieci, stwierdza się, że literatura sensacyjna i kryminalna oraz widowiska o podobnym charakterze mają dla nich wielki urok.

XIX. Jakim był pod względem religijnym?

pobożnym, wierzącym, religijnym (w tem kilkakrotnie bardzo pobożny, członek Sodalicji)	40
obojętny	24
spełniał praktyki, „jak wielu innych", poprawny, bez zarzutu, umiarkowany, naturalny i t. d.	25
?	24
niereligijny (w jednym wypadku chłopiec nie miał jeszcze 13 lat!), niewierzący	12
przechodził okresy zwątpienia	4

Punkt ten daje nam bardzo mało faktycznego materjału: wobec istniejącego w szkołach przymusu wykonywania praktyk religijnych, na podstawie których najłatwiej jest wyciągnąć jednak wniosek, nie uważam się za uprawnioną do wypowiedzenia zdania w tej sprawie. Dodam tylko, że w jednym wypadku 19-letni samobójca, uczeń 8 klasy, pisze: „ja wierzę w Boga, w życie pozagrobowe i to wiarą dziecinną, bezkrytycznie, jednak nie mam siły woli, by żyć i walczyć".

Naogół wziąwszy, wiara jest wielką pomocą w walce z samobójstwem, a ze wszystkich wyznań religja katolicka, jak tego dowodzą liczne statystyki, najdzielniej broni przed samobójczą śmiercią. Najważniejszą rolę odgrywa tu spowiedź, która, dając możność szykującemu się do skończenia rachunków z życiem wyznać przed księdzem swój rozpaczliwy zamiar, jest w dużej mierze klapą bezpieczeństwa. Pozatem możność

szczerego wypowiedzenia się przed osobą, do której spowiadający się ma zaufanie, przynosi ulgę i to może mieć nieraz duży wpływ na zmianę jego zamiaru.

XX. Czy samobójca nie miał cech zwyrodnienia fizycznego? Znajdujemy tutaj:

garb	2
asymetrję twarzy	3
duże uszy	1
zez	1
dużą dolną szczękę	1
bardzo mały wzrost	1
krzywe nogi	2
padaczkę	2
bóle głowy przewlekłe	4
jąkanie	4
seplenienie	1
bezwolne moczenie nocne	1

XXI. Czy w zachowaniu się i w przyzwyczajeniach nie dostrzeżono cech zwyrodnienia moralnego?

a) łatwa pobudliwość nerwowa . .	37
b) skłonność do samotności . . .	26
c) kłótliwość	10
d) płaczliwość	7
e) dziwactwa	9
f) stany przygnębienia	1

Prócz tego zostało jeszcze zaznaczone:

a) onanizm	11
b) palenie	12
c) używanie trunków	6
d) zamiłowanie do gry w karty . . (nie jest wiadomo, czy hazardowej)	1

Zdaniem niektórych badaczy zjawiska samobójstwa młodzieży (Hübner, Redlich, Eulenburg), charakter młodocianych samobójców przedstawia cechy specjalne, jak: brak równowagi psychicznej, drażliwość, przeczulenie, zmienność nastroju; obserwowano napady szału, po których miała miejsce depresja.

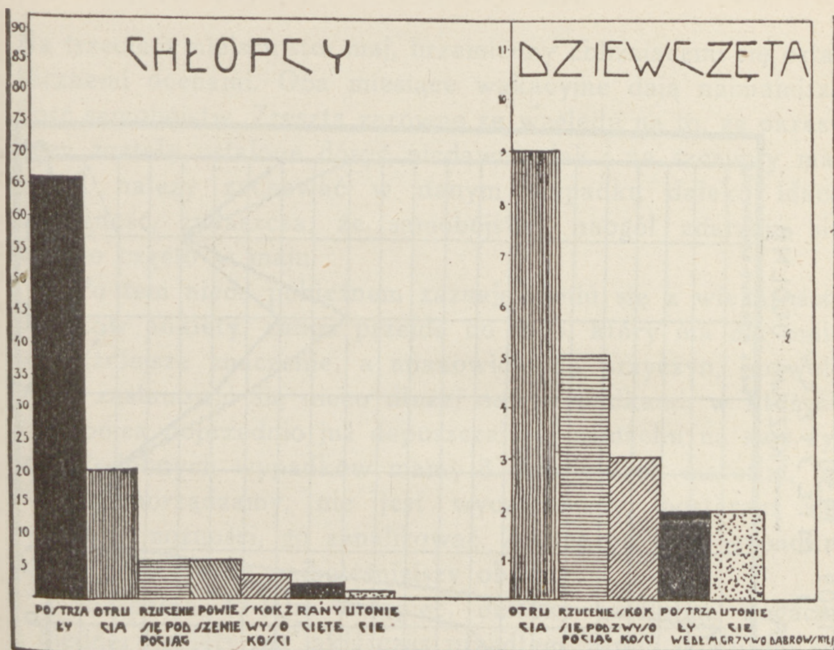
Skłonność do depresji, zdaniem Hübnera, wykazuje 90% młodocianych samobójców, jednak obserwacje Redlicha nie dowodzą, by tak być miało.

XXII. Sposób wykonania zamachu (por. Rys. I):

	Chłopcy	Dziewczęta	Razem
strzał	68	2	70
utonięcie	1	2	3
powieszenie	5	—	5
rzucenie się pod pociąg	6	5	11
rzucenie się z wysokości . . .	3	3	6
otrucie: sublimatem	1	1	2
esencją octową	6	2	8
lizolem	1	—	1
ługiem	2	—	2
strychniną	—	1	1
kwasem siarczanym . . .	1	1	2
kokainą	—	1	1
morfiną, morfiną z atr. . .	3	—	3
karbolem	2	1	3
kwasem pruskim, cjankiem .	2	—	2
trucizna nieznana . . .	3	3	6
rany cięte	3	—	3
	107	22	129

Widzimy także z ankiety, że niema omal zawodu, któryby mógł się poszczycić, iż ludzie uprawiający go, potrafili zawsze uchronić swe dziecko przed śmiercią samobójczą. Rozpoczynając od ministrów, wysokich dygnitarzy, poprzez szeregi zawodów wyzwolonych, nauczycielstwa, aż do skromnego urzędnika, rzemieślnika i wyrobnika wije się czarna nić, pasmo śmierci, własną ręką zadanej.

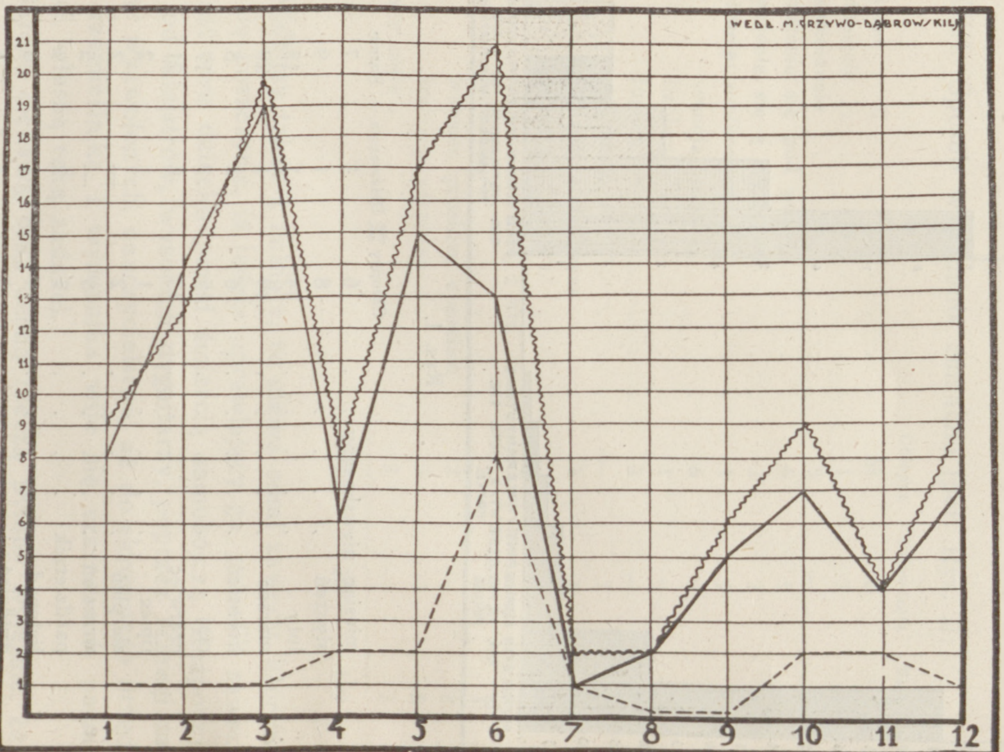
Bardzo ciekawą oraz cenną rzeczą byłoby wyjaśnić, czy istnieje związek czasowy między samobójstwami młodzieży szkolnej a okresami, w których dzieci otrzymują ocenę swych postępów. Na 129 samobójstw wypada na poszczególne miesiące (por. Rys. II):



Rys. I.

	Chłopcy	Dziewczęta	Razem
miesiąc niewskazany . .	6	1	7
styczeń	8	1	9
luty	14	1	15
marzec	19	1	20
kwiecień	6	2	8
maj	15	2	17
czerwiec	13	8	21
lipiec	1	1	2
sierpień	2	—	2
wrzesień	5	—	5
październik	7	2	9
listopad	4	2	6
grudzień	7	1	8

Dane ankiety zdają się wskazywać na istnienie omawianego związku. Najważniejszy w życiu szkolnem młodzieży miesiąc — czerwiec — wykazuje największą ilość samobójstw.


SAMOBÓJSTWA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ W POLSCE
W LATACH 1909 - 1930
WEDŁUG PŁCI I MIESIĘCY
CHŁOPCY
DZIEWCZĘTA
KRZYWA OGÓLNA
WEDŁ. M. GRZYWO-DĄBROWSKI
21 20 19 18 17 16 15 14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

Rys. II.

Na trzeciem miejscu stoi maj, brzemienny zbliżającemi się ostatecznemi ocenami. Oba miesiące wakacyjne dają najmniejszą ilość samobójstw. Zresztą zarówno ze względu na to, że okresy ocen zostały ustalone dosyć niedawno, jak i na szczupły materjał, należy zachować w danym wypadku daleko idącą ostrożność, zwłaszcza, że samobójstwa naogół zdarzają się bardzo często w maju.

Po tem nieco pobieżnem zaznajomieniu się z większością punktów ankiety, zanim przejdę do tego, który ma dla mnie najważniejsze znaczenie, a mianowicie do przyczyn, pozwolę sobie zastanowić się nieco dłużej nad wypadkami, w których samobójca poprzednio już dopuszczał się zamachu na swe życie. Podobnych wypadków mamy 8. Aczkolwiek materjał, jakim rozporządzamy, nie jest wyczerpujący, postaram się, w miarę możności, go zanalizować. Zacznę od tego wypadku, który przedstawia najboleśniejszy obraz.

Niespełna 12-letni chłopiec, dziecko nieślubne bogacza i biednej kobiety, na jakiś czas przedtem, zanim udało mu się zapomocą trucizny skończyć swe krótkie życie, probuje w celu samobójczym wyskoczyć przez okno. Bliższych szczegółów co do tego zamachu nie posiadamy, wiemy tylko, że ramy, w jakie życie chłopca wtłoczyło, były dla niego nieodpowiednie. Chowany przez zimną wychowawczynię, opłacaną przez bogatego ojca, aczkolwiek na niczem mu pod względem materjalnym, zdaje się, nie zbywa, jest nieszczęśliwy, bo chłodem wieje od tej opiekunki. Biegnie do matki, chce się do niej tulić... Od progu odgania go jej mąż, ubogi stolarz. Gnany potrzebą pieszczoty, do ojca ucieka... Wstępu do niego broni mu prawa jego żona. Chłopiec ten niema jeszcze 12 lat, jest, według słów wypełniającego kwestjonarjusz, skłonny do zamyśleń. Rzeczywiście, tematów do rozmyślania mu nie brak, zabarwienie ich jest smutne, a chłodna wychowawczyni nie chce, czy nie potrafi, wlać nieco radości do jego życia. Dziecko ucieka więc od niego.

Dziecko to było, być może, więcej wrażliwe, bardziej uczuciowe, niż przeciętne, jednak zarówno wrażliwość, jak i uczu-

ciowość charakteryzują dziecko wogóle, życie dopiero powoli przytępia te cechy, rozwijając równocześnie zdolność opanowania samego siebie.

21-letni wychowaniec trzeciego kursu szkoły rolniczej, syn administratora dóbr, uczeń słaby, lubiący pić i palić, odbiera sobie życie po bójce z kolegą z powodu artystki kabaretowej. Rok przedtem próbował popełnić samobójstwo z powodu udzielonej mu w szkole nagany z zagrożeniem wydalenia, koledzy doprowadzili go do równowagi; obecnie strzałem w usta kończy życie, zostawiając list następujący: „Kochani rodzice, czuję to, że mam być zakałą życia na przyszłość, wolę przedwcześnie przerwać to. Wasz syn T." Zdaniem wypełniającego kwestjonarjusz, lęk przed następstwami awantury miał się przyczynić przypuszczalnie do uskutecznienia rozpaczliwego kroku; rozdrażnienie, granicę normy przekraczające, t. zw. afekt patologiczny, grało też prawdopodobnie niemałą rolę. Jednak treść zostawionego listu każe przypuszczać, że w zbyt może czarnych barwach widział on swą postać, może w związku z tem skrupuły natury moralnej, spotęgowane przez silne rozdrażnienie i równocześnie je wzmagające, zmusiły go do odebrania sobie życia.

Oto jeszcze dwa wypadki: pierwszy dotyczy chłopca, który dwukrotnie popełniał nieudane zamachy samobójcze, zanim odebrał sobie życie. Był on sierotą, synem rodziców alkoholików; matkę w czasie inwazji rosyjskiej postawiono z kilkumiesięczną córeczką przy piersi pod murem, gdzie w ciągu długich godzin czekała na rozstrzelanie. Sześcioletni chłopiec błąkał się w pobliżu. Matkę puszczono, lecz w parę tygodni i ona i mała siostrzyczka umierają; chłopca zabiera do siebie ciotka, która jednak wkrótce potem kończy życie. Dziecko próbuje się otruć. Odratowane, dostaje się pod opiekę stryja, uczęszcza do szkoły handlowej, jest zdolnym i dobrym uczniem pierwszej klasy. Aczkolwiek przez kolegów jest lubiany, unika jednak ich towarzystwa, przekłada nad nie samotność: zbyt wiele przeżył, krótkie życie jego było inne, niż otaczających go rówieśników, z którymi wobec tego niewiele go łączy.

Usposobienie jego jest płaczliwe. Być może, że obie te cechy, skłonność do samotności oraz płaczliwość, były tylko wyrazem nadmiernej uczuciowości, nie można jednak wykluczyć, że były one objawami chorobliwej zadumy, w okresach obostrzenia której chłopiec godził na życie. Alkoholizm rodziców, ciężkie przeżycia i sieroctwo chłopca — wszystko to wytwarzało podkład, sprzyjający wybuchowi psychozy. Nie możemy jednak tu wykroczyć poza sferę przypuszczeń.

Również nie możemy wyjaśnić przyczyny samobójstwa ucznia, który za trzecim dopiero razem ginie, zażywszy trucizny. Ma on lat 15, jest uczniem klasy 6-ej, mieszka w innem mieście, niż jego matka, wdowa po urzędniku. Przypadek ten naogół przedstawia bardzo mało materjału: chłopiec uczęszczał do zakładu naukowego, skąd nadesłano kwestjonarjusz, tylko pół roku. Wiadomo jednak, że uczył się dobrze, że zachowanie się jego było poprawne, oraz że stronił od kolegów i często chodził do kina. Według niesprawdzonych pogłosek stosunki rodzinne jakoby przyczyniły się: pół sierota, chowany bez matki... Jednak trzykrotnie popełniany zamach samobójczy nasuwa przypuszczenie zaburzeń umysłowych, być może zadumy okresowej.

Dużo materjału do przypuszczeń, ale tylko do przypuszczeń, nasuwa wypadek, dotyczący 18-letniej uczennicy 7-ej klasy, najmłodszej z trojga dzieci zamożnej właścicielki składu aptecznego. Ojciec, człowiek bardzo nerwowy wogóle, chorował umysłowo i odebrał sobie życie. Uczennica, o której mowa, była niedostatecznie pilna, zdolności i postępy jej były średnie, usposobienie nierówne, pozatem wesoła i przez koleżanki lubiana. Wyróżniała się w klasie pewnemi zdolnościami literackiemi, pisywała nowele i poezje. Żadnych cech zwyrodnienia fizycznego nie dostrzeżono, miewała jednak częste bóle głowy oraz odznaczała się pobudliwością nerwową. Podobno dwa razy godziła na własne życie, zanim ostatecznie zamach swój doprowadziła do skutku. Okoliczności śmierci były jakoby następujące: panienka ta, która zresztą od kilku miesięcy nie chodziła już do szkoły i za miesiąc miała wyjść

zamąż, na godzinę przed popełnieniem zamachu odwiedziła brata swego, leczącego się na serce w szpitalu wojskowym. Zachowanie jej, zbyt wesołe i niespokojne, zmusiło chorego do zrobienia jej uwagi, aby lepiej wróciła do domu, o ile nie może się powstrzymać od zakłócania spokoju chorym. Po powrocie do domu zażyła kokainy i zmarła wkrótce w oczach matki i narzeczonego. Przyczyny, a właściwie ostatecznego powodu zamachu, nie znamy. Być może chwilowy impuls, jakich już poprzednio doświadczała — zeznają to nieraz odratowani samobójcy — a może przyczyna głębsza, oddawna ją nurtująca? Podkreślić też musimy podkład poważnego obarczenia psychopatycznego ze strony ojca.

Przejdę teraz do przyczyn samobójstw. Aczkolwiek w wypadkach samobójstwa młodzieży, zarówno jak w wypadkach samobójstwa wogóle, trudną jest i niepewną rzeczą wskazać przyczynę, gdyż często to, co podaje samobójca, czy jego otoczenie, jest tylko ostatnią kroplą, przepełniającą czarę, zazwyczaj znajdujemy jednak wytyczne, które pozwolą na pewne, choćby tylko schematyczne usystematyzowanie poszczególnych wypadków oraz na połączenie ich na mocy pokrewieństwa w te lub inne grupy.

Zanim jednak przejdę do omawiania poszczególnych wypadków, zajmę się przez chwilę zagadnieniem, w jakim stopniu czynniki zewnętrzne odgrywają rolę w zjawisku samobójstwa młodzieży. Zdawaćby się mogło, że wpływ ich nie może ulegać żadnej wątpliwości, że potwierdza to niemal każdy wypadek, duży jednak odłam uczonych, przerzucając punkt ciężkości na inną zupełnie płaszczyznę, spycha je poniekąd do roli drugorzędnej, twierdząc, że mogą one jedynie wytworzyć odpowiednie środowisko dla rozwoju idei samobójczej, przyczynami zaś są dla samego osobnika nieświadome często siły, popychające go do czynu — samozniszczenia. Wynikałoby stąd, że to, co uważamy za przyczynę, jest tylko pobudką, powodem. Używam jednak trybu warunkowego, gdyż, przyznając w zasadzie wielką rolę czynnikom wewnętrznym, nie mogę jednak nie uznać, że zdarzają się takie wypadki, gdy splot okolicz-

ności, nagromadzenie ciężkich przeżyć, przypominających raczej jakąś zmorę, niż realne życie, jest jedyną przyczyną śmierci, własną ręką zadanej. Wypadki te są jednak rzadkie, znacznie częstsze są takie, gdy znajdujemy przyczyny zarówno wewnętrzne, jak i idące od zewnątrz.

Co się tyczy pierwszych, zaznaczę tu przedewszystkiem wrażliwość, znacznie przekraczającą granice normy. Dziecko, odznaczające się taką wrażliwością, jest już jakby predysponowane do cierpienia, które często bywa wynikiem nadmiernego wstrząsu układu nerwowego: zbyt silna fala nerwowa bywa często bolesna, a napięcie układu nerwowego, na granicy którego zaczyna się cierpienie, jest zmienne, zależnie od jednostki i jej stanu. Ludzie nerwowi, przeczuleni mają tę granicę wyższą; wrażenia łatwiej się u nich odbijają na nastroju, niż u jednostek o silnym układzie nerwowym; nieraz drobne nawet wydarzenia życia są dla nich źródłem wielkiej radości lub ogromnego smutku. Zdawaćby się mogło, że wytwarza się wskutek tego jakby kompensata duchowa, w rzeczywistości jednak jej niema, wrażenia przykre dają więcej przygnębienia i smutku, niż radosne — wesela, i obcowanie z otoczeniem musi wskutek tego dawać podobnym jednostkom więcej bólu, niż szczęścia. By podobną wrażliwością obdarzone, a właściwie upośledzone dziecko wychować na pełnowartościowego człowieka, należy je przedewszystkiem dobrze poznać, a następnie otoczyć zdrową atmosferą zarówno jego ciało, jak i ducha. Niestety, życie na każdym kroku przekonywa nas o częstych i strasznych wykroczeniach przeciwko higjenie moralnej i fizycznej, a w długim szeregu ciężkich następstw tego lekceważenia jej postulatów jedno z pierwszych miejsc zajmują właśnie samobójstwa młodzieży.

Gdy w duszy źle chowanego a wrażliwego dziecka zacznie kiełkować chwast zazdrości, uczucia, przejawiającego się nieraz bardzo już wcześnie, może ono zostać rozdmuchane i spotęgowane do granic chorobliwych, a o ile dołączy się tu jeszcze wygórowana a niezaspokojona ambicja — cierpienia, spowodowane temi uczuciami, mogą doprowadzić do chęci położenia

kresu własnemu istnieniu. Zdaje się, że do podobnych jednostek można zastosować słowa myśliciela-poety: Chcieć a nie móc — to piekło.

Brudziński przytacza przykład Durand Fardela, dotyczący 12-letniego chłopca, który pozbawił się życia, gdyż nie był prymusem, ale drugim uczniem w swej klasie.

Proal mówi o 14-letnim chłopcu, który niesłusznie nazwany przez matkę próżniakiem, biegnie do stajni i tam pozbawia się życia.

O ile przy chowaniu każdego dziecka powinny być w miarę możności uwzględniane jego duchowe właściwości, młodzież o powyżej wymienionych cechach bardziej, niż inna, wymaga racjonalnego kierunku wychowawczego. W podobnych wypadkach zarówno zbytnia surowość, jak i pobłażliwość, a także brak jednolitego charakteru w wychowaniu mogą doprowadzić do bardzo ponurych wyników. Niekiedy nietylko brutalna kara, czasem nawet sam lęk tylko przed nią może drażliwe i ambitne dziecko popchnąć do samobójstwa. Przykłady tego czytamy u Barbeau, Moreau i innych, a w Szkicach higjeniczno-wychowawczych dr. Kopczyński przytacza przykład chłopca, który, uderzony przez ojca w twarz w obecności służby, w chwilę potem odbiera sobie życie.

Po tym krótkim wstępie, dotyczącym gruntu, na który działają poszczególne przyczyny, zajmę się obecnie rozpatrywaniem tych ostatnich. Są one jakby ziarnem, które pada na podatną glebę.

Według rozpatrywanego przeze mnie materjału, na pierwszem miejscu postawię: lęk przed rodzicami, opiekunami ewentualnie macochą, nieporozumienia domowe, surowy, często zbyt chłodny stosunek rodziców do dziecka, brak dostatecznej opieki, brak kierunku wychowawczego. Na 129 rozpatrywanych przeze mnie wypadków w 24 znajdujemy te właśnie przyczyny samobójstwa. Aczkolwiek w zasadzie stosunki szkolne zdają się tu zupełnie nie wchodzić w grę, wobec tego jednak, że w okresie nauczania przeżycia dziecka są ze szkołą ściśle

nieraz związane, jest szkoła, acz pośrednio i luźno, związana ze zjawiskiem samobójstwa.

1. 9-letni dobry uczeń pierwszego oddziału szkoły powszechnej, syn robotnika, pochodzący z rodziny, gdzie z 10 dzieci dwoje tylko zostało przy życiu, z powodu pięknej pogody nie chce iść do szkoły. Ojciec sięga po rózgę. Na ten widok malec chwyta ze stołu nóż i zadaje sobie nim długą na 5 cm ranę w szyję.

2. 15-letni chłopiec, dziecko żyjące w bardzo ciężkiej domowej atmosferze z powodu częstych nieporozumień między rodzicami, zamożnymi przedsiębiorcami, jest uczniem leniwym, krnąbrnym, o zdolnościach miernych, jąkającym się. Chłopiec w pewnej chwili zaczyna przebąkiwać, że sobie odbierze życie. Zamiar ten wprowadza w czyn po burzliwej scenie z ojcem, w czasie której ten ostatni groził mu wydaleniem z domu. Gorąca przeprawa z ojcem była następstwem tego, że chłopiec wraz z ulicznikami pobił w parku Żydówkę. Policja interwenjowała, przytem chłopca aresztowano i przyprowadzono do szkoły.

3. 16-letni chłopiec, najstarszy z pięciorga dzieci niezamożnych rodziców, uczeń pilny, zdolny, lubiany zarówno przez kolegów, jak i nauczycieli, na skutek nieporozumień z matką pije truciznę. Ostatnio nie chodził do żadnej szkoły, uczył się prywatnie.

17-letni jedyny syn właściciela składu aptecznego popełnia samobójstwo w 1½ roku po wystąpieniu z 5-ej klasy gimnazjum. Jako uczeń był bardzo zdolny oraz dość pilny; zna, według słów wypełniającego kwestjonarjusz, „kobiety i papierosy". Jako charakter jest on raczej dobry, usposobienie jego jest miękkie, chowany jednak jest nieodpowiednio, przytem matka jest kobietą bardzo nerwową, a, być może, i chorą na serce. Chłopiec popełnia samobójstwo zapomocą morfiny, powód nie jest znany. Myślę, że jedną z przyczyn, może nawet najgłówniejszą z przyczyn zewnętrznych, było to, że zbyt wcześnie przestał on być dzieckiem.

Do jakiego stopnia dom rodzicielski nawet w środowisku

inteligenckiem okazuje nieraz brak już nie głębszego, lecz wprost jakiegokolwiek zainteresowania się życiem dziecka, o tem każdy, kto się przez czas dłuższy stykał z życiem szkolnem, mógł się niejednokrotnie przekonać. Wypadek, który tu przytoczę, jest tego potwierdzeniem. Ojciec jest urzędnikiem państwowym VII kategorji. W rodzinie, w której stosunki są dobre, jest sześcioro dzieci, najmłodszem z nich jest chłopiec, który w tej chwili nas interesuje, uczeń 5-ej klasy. Jest on średnio zdolny, lecz leniwy, opuszcza bardzo dużo godzin (273), z tych pewna ilość nie jest usprawiedliwiona; na rocznem świadectwie sprawowanie zostaje ocenione, jako nieodpowiednie. Pozatem chłopiec nie wykazuje, według danych, jakiemi rozporządzałam, specjalnych cech zwyrodnienia, jest jedynie „nerwowy". Dnia 6 grudnia targnął się na własne życie z następującego powodu: nie odebrał świadectwa za rok ubiegły ze szkoły, nie uczęszczał do żadnej szkoły przez kilka miesięcy; dopiero w listopadzie ojciec dowiedział się o istotnym stanie rzeczy, a wtedy z obawy kary chłopiec wypił lizolu, zresztą niewielką ilość; został uratowany.

Jako zewnętrzne przyczyny dość często występują warunki domowe i okoliczności, związane z pracą szkolną.

1. 13-letni jedynak, uczeń klasy 4-ej, syn nieodrodny gwałtownego ojca, skłonny do wybuchów płaczu i gniewu, bojąc się kary ze strony ojca, czy macochy z powodu niedostatecznej oceny z 5 przedmiotów, odbiera sobie życie, rzucając się z 4 piętra. Chłopiec należał do kategorji dzieci trudnych, potrafił uciekać z domu na 1—2 dni, próbował już palić papierosy, a kiedyś ugryzł w złości ojca w rękę.

2. 13-letnia córka dawniej zamożnego, a następnie zubożałego urzędnika, trzecie z żyjących, a dziewiąte zkolei dziecko starszych, bo mających w chwili jej przyjścia na świat powyżej 50 lat rodziców, z obawy przed ojcem, który groził jej karą w razie braku promocji, popełnia samobójstwo. Groźba miała miejsce w przeddzień samobójstwa. Co się tyczy charakterystyki dziewczynki, nic specjalnego ona nie wykazuje: było to dziecko skryte, niedostatecznie pilne i niedość zdolne,

zachowanie jej jednak było bez zarzutu i naogół była ona lubiana.

3. 15-letni uczeń klasy 4-ej, pierwsze z trojga dzieci buchaltera, chowany przez macochę, był chłopcem zdolnym, lecz leniwym, zachowanie jego pozostawiało wiele do życzenia, przytem był pobudliwy nerwowo i kłótliwy. Samobójstwo tego ucznia zostało spowodowane, zdaniem jego przyjaciół, zarówno surowością ojca, jak niechęcią macochy i wogóle złemi warunkami domowemi.

4. Splotem domowych i szkolnych warunków objaśnić musimy samobójstwo 13-letniej córki palacza kolejowego, chowanej przez niego i jego nieślubną żonę. Dziewczynka nie miała charakteru pociągającego: była kłótliwa, usposobienie jej było dokuczliwe i przykre, pozatem mało zdolna, jednak dość pracowita. W pewnej chwili dziecko to podrabia sobie stopień w dzienniczku nauczycielki, znajdującym się w zamkniętej teczce. Gdy sprawa się wydała i odesłano dziewczynkę do domu z poleceniem powrotu wraz z opieką domową, zrozpaczone dziecko w obawie przed gniewem ojca i macochy rzuca się w nurty Stryja. Zaznaczę tu, że podobno macocha parę dni przedtem powiedziała dziewczynce, że w razie złych stopni może iść do rzeki i utopić się.

5. 15-letnia uczennica 6-ej klasy wieczorowej szkoły powszechnej znajduje się, zarówno jak jej matka, na utrzymaniu starszego rodzeństwa. Stosunki rodzinne przedstawiają się fatalnie: dwóch braci odebrało sobie życie, jedna z sióstr jest nienormalna, troje czy czworo pozostałych pracuje, lecz w domu jest bieda. Atmosfera domowa jest ciężka, nawet matka jest surowa dla swego najmłodszego dziecka, które, zdaniem szkoły, na to nie zasługuje: jest uczennicą pilną, zdolną, lubianą. W pewnej chwili w domu ginie obrączka. Podejrzenie pada na dziewczynkę. Rozżalona i wzburzona rzuca się ona z 3-go piętra.

Oba ostatnio przytoczone wypadki, zarówno jak i ten, który obecnie podam, wykazują potwierdzenie znanego powszechnie zjawiska sugestyjności.

19-letni uczeń 3-go kursu szkoły handlowej, drugie dziecko konduktora kolejowego, chłopiec leniwy i niezdolny, przytem cyniczny i arogancki i wobec tego nie cieszący się sympatją kolegów, odbierając sobie życie, pisze: „Wybaczcie rodzice, że popełniłem samobójstwo, ale życie moje, jak sami mówiliście, niema dla mnie celu. Samobójstwo popełniam zupełnie na zimno i w stanie poczytalnym".

Do zjawiska tego — sugestyjności — powrócimy jeszcze przy omawianiu podwójnych samobójstw.

Dużą bez zaprzeczenia grupę stanowią te wypadki, w których ostateczna, a często nieomal jedyna przyczyna zewnętrzna jest wyraźnie z życiem szkolnem związana. Temi przyczynami są: złe stopnie, lęk przed brakiem promocji, pozostawienie na drugi rok, zły wynik matury, usunięcie ze szkoły lub bursy, wreszcie zatarg z nauczycielem. Wypadków tych było co najmniej 20. Mówię co najmniej, gdyż nie zaliczam do nich takich, gdzie także warunki domowe, ewentualnie nieszczęśliwa miłość, czy inne przyczyny, znaczną rolę odegrały, a szkoła była tylko ogniwem, łączącem je w pierścień. Przytoczę tu parę przykładów:

1. 16-letnia córka woźnego, drugoroczna uczennica klasy 4-ej, nie otrzymawszy promocji do klasy 5-ej, ginie śmiercią własnowolną z tej właśnie przyczyny. Więcej o wypadku tym nie wiemy.

2. 18-letni uczeń 8-ej klasy, syn nieżyjącego skromnego urzędnika, przeciętny, choć niedość pilny uczeń, pozatem chłopiec bez zarzutu, strzałem z brauninga w skroń pragnie przeciąć swe życie. Aczkolwiek czaszka została na wylot przedziurawiona, wyzdrowiał. Przyczynami zamachu, jakie sam podał, były: brak postępów w nauce oraz poczucie, że nie może sprostać wymaganiom szkoły.

3. 18-letnia córka inżyniera, pozbawionego posady, dziewczyna zdolna i inteligentna, lecz uczęszczająca z powodu najrozmaitszych niedomagań bardzo nieregularnie do szkoły

i z tego powodu, wobec braków w wiadomościach, niedopuszczona do matury, rzuca się z mostu do Wilji.

4. 21-letni syn zamożnego, lecz od kilku lat sparaliżowanego obywatela ziemskiego, chłopiec o zdolnościach średnich, leniwy, nieobowiązkowy i nie cieszący się u nauczycieli dobrą opinją, lecz przez kolegów lubiany, nie został do matury dopuszczony, choć klasę 8 powtarzał. W dniu rozpoczęcia egzaminów ranił się w klatkę piersiową przed wejściem do gmachu gimnazjalnego.

5. Trudności w języku polskim i „głupiej" historji wskazuje jako powód samobójstwa 20-letni jedyny syn średnio zamożnego prowizora. O chłopcu tym wiemy, że przybył z Rosji, gdzie już otrzymał maturę, że był uczniem średnio zdolnym i pilnym. Niczem ujemnem w szkole się nie wykazał, był jednak przewrażliwiony i wykazywał łatwą pobudliwość nerwową.

6. 18-letni uczeń 7-ej klasy, syn szybko zbogaconego rzemieślnika, chłopiec niedostatecznie pilny i mało zdolny, chowa w tajemnicy przed rodzicami od czerwca do listopada brak promocji. Przed znajomymi udaje nawet studenta. Kłamstwo, oczywiście, się wydało, a chłopiec, którego ambicja cierpi boleśnie, życie sobie odbiera, podając jako powód, że nie ma sił powtarzać 7 klasę.

I ten wypadek dowodzi, jak mało wiedzą nieraz rodzice o życiu szkolnem dziecka, a prawdopodobnie i o życiu jego wogóle.

Zatarg z nauczycielem, jako powód samobójstwa, znajdowałam parokrotnie:

1. 17-letni uczeń 8-ej klasy, najmłodsze z dwojga dzieci wysokiego urzędnika, chłopiec zdolny, pilny, w stosunkach szkolnych zawsze zupełnie poprawny, jednak nadmiernie ambitny i odznaczający się wzmożoną pobudliwością nerwową, strzałem rewolwerowym przecina swe życie, podając jako powód zatarg z nauczycielem.

2. Nieporozumienie z nauczycielem, a właściwie chęć uwolnienia kolegów od rzekomego prześladowcy podaje, jako powód samobójstwa, 16-letni uczeń 5-ej klasy, rzucając się

pod pociąg. Jest to chłopiec, o którym niewiele mogę powiedzieć poza tem, że do szkoły uczęszczał nieregularnie, że był uczniem słabym i leniwym. Otrzymuje ostrzeżenie, nie zmienia jednak swego stosunku do szkoły, czego dowodem sześć ocen niedostatecznych oraz godziny nieobecności nieusprawiedliwione. Wypadek ten niedostatecznie wyświetlony — być może, że chłopiec był psychopatą, choć ankieta nic o tem nie mówi — nasuwa jednak i pewne refleksje, czy nauczyciel, o którym ten chłopiec wspomina, nie był jednostką, nie nadającą się z natury na pedagoga?

Szkoła w długim okresie życia dziecka, później młodzieńca, wypełnia je nieomal całkowicie, nic więc dziwnego, że zdarzają się czasem wypadki samobójstwa, aczkolwiek z życiem szkolnem związane, nie połączone z niem jednak węzłem ściśle przyczynowym, a tem bardziej nie przez nią wywołane. Oto przykłady:

Niespełna 16-letni uczeń 8-ej klasy, syn zemerytowanego jakoby z powodu alkoholizmu urzędnika na kresach, Polaka, żonatego z Niemką, popełnia samobójstwo. Materjał, jakim rozporządzamy, jest następujący: pożycie rodziców nie jest harmonijne, chłopiec, ostatnio jedynak, wychowywany przez matkę Niemkę, „zdumiewająco" prędko przyswaja sobie język polski. Jest on zdolny, pilny, pracuje dużo, czyta nawet Kanta, pozatem należy do Sodalicji. Podobno także się kocha w jakiejś brzydkiej i brudnej dziewczynie. Wiemy, że w pewnej chwili lęk o maturę zaczyna go nurtować, przebąkuje od czasu do czasu o samobójstwie w razie złych wyników. W grudniu odbiera sobie życie, a w pozostawionym liście, napisanym po niemiecku, pisze: „lepiej umrzeć, niż paść przy egzaminie". Zdaniem szkoły ewentualność ta bynajmniej mu nie groziła. Przeczulenie i nadmierna wrażliwość, wynik, być może, alkoholizmu ojca, złych domowych stosunków oraz zbyt wczesnego rozpoczęcia nauki i naturalnego w tych warunkach przepracowania (chłopiec nie miał jeszcze 16 lat, a był już w 8-ej klasie) były poniekąd przyczyną katastrofy.

Drugi wypadek dotyczy chłopca znacznie starszego, bo

22-letniego, który popełnił samobójstwo w trakcie egzaminów maturalnych, po skończeniu piśmiennych, których wynik był zadowalniający, o czem jednak abiturjent w chwili samobójstwa mógł nie wiedzieć. Zdaje mi się, że rzeczywiście miał on powody do lęku: chłopiec dopuszczony został do egzaminu piśmiennego z oceną niedostateczną z geometrji; z tegoż przedmiotu otrzymał na egzaminie piśmiennym dwójkę. Nie zdradzał jednak podobno zaniepokojenia, był jakoby dobrej myśli i w dniu śmierci, zamykając się w swym pokoju. powiedział, że ma zamiar przygotowywać się do egzaminów ustnych. Od chwili ukończenia egzaminów piśmiennych do momentu samobójstwa upłynęło sześć dni. Oto bliższe szczegóły, dotyczące tego chłopca: syn wysokiego urzędnika na kresach, z wyznania mahometanin, przyszedł na świat jako pierwsze dziecko z drugiego małżeństwa ojca w chwili, gdy ten miał 52 lata, a matka 15. Jest uczniem przeciętnym, klas nie powtarza, pod względem pilności i sprawowania wzorowy. Pozatem odznacza się łatwą pobudliwością nerwową, mową bełkotliwą oraz jąkaniem, drżeniem rąk, asymetrją twarzy i prognatyzmem. O ile każdy z tych objawów sam przez się mówi niewiele, połączenie ich każe przypuszczać znaczny stopień degeneracji. Niektóre z wymienionych cech śmieszyły otoczenie; z tego powodu, być może, trzymał się on zdala od kolegów i był naogół do życia zniechęcony. Jaki był powód samobójstwa — rodzina nie wie, samobójca nie podaje, koledzy przypuszczają wątpliwości uzyskania matury, a zwierzchność szkolna wyjątkowy stan nerwowy, spotęgowany usilną pracą podczas egzaminów, lecz nie same egzaminy, gdyż wyniki ich były zupełnie zadowalające. W każdym razie nie ulega najmniejszej wątpliwości, że stan chorobliwego przeczulenia nerwowego, wzmożony napięciem nerwów, niepewnością, jak zostały lub zostaną ocenione jego ćwiczenia, i nadmierną pracą, były ostateczną przyczyną załamania się chłopca.

W przypadkach, które obecnie przytoczę, znajdziemy pokrewne nieco podłoże, przyczyny, wywołujące samobójstwo, były jednak inne.

1. Niespełna 18-letni uczeń 8-ej klasy, syn maszynisty kolejowego, jest chłopcem wybitnie zdolnym i pilnym, zamkniętym w sobie, pozatem szlachetnym, choć nadmiernie ambitnym i gwałtownym. Chłopiec ten, w którego bliskiej rodzinie zdarzały się wypadki gruźlicy i którego kuzyn w tym właśnie okresie na to cierpienie dogorywał, odbiera sobie życie, pozostawiając listy do rodziny i kolegów, w których pisze: „Wiedząc, że mam suchoty, i nie chcąc być ciężarem rodzinie, odbieram sobie życie". Lęk przed gruźlicą był urojony: sekcja nie wykazała, by chłopiec na nią chorował.

2. 16-letni uczeń 4-ej klasy, syn djaka cerkiewnego, o którego warunkach domowych wiemy niewiele, z wyjątkiem tego, że był wybitnym uczniem zarówno co do postępów, jak i sprawowania oraz stosunków z otoczeniem, odbiera sobie życie. W pozostawionym liście, przepraszając brata, u którego mieszkał, za kłopot, objaśnia przyczyny swego czynu. Nie jest zadowolony ze swej pracy oraz jej wyników, nie czuje się na tyle uzdolniony, by wszystko, co zrobi, było dobre, i obawia się wyrosnąć na jednostkę mierną. List ten, którego dosłownego brzmienia nie posiadam, wykazuje z jednej strony wygórowaną ambicję, z drugiej — skrupuły i wątpliwości, wkraczające już w zakres patologji wieku młodzieńczego.

3. Przypuszczalnie bardzo niedawno przybyły z Rosji sowieckiej (dokładnych danych nie posiadam) 22-letni uczeń klasy 7-ej, sierota, syn b. inspektora szkolnego, jest chłopcem bardzo zdolnym. Pozatem nic o nim nie wiadomo, prócz wzmianki, że dwoje z jego stryjecznego rodzeństwa skończyło życie samobójstwem. Od chwili przyjazdu do Warszawy chłopiec żali się na przemęczenie, jest zamyślony, a do kolegi pisze, że w ciągu najbliższych dwóch tygodni rozstrzygnie się, czy z niego jeszcze co będzie... Widocznie doszedł do przekonania (słusznie, czy niesłusznie), że nie odpowie stawianym sobie wymaganiom, i przerwał życie.

Stany lękowe, a być może nawet natręctwa lękowe widzimy w dwóch następujących wypadkach:

1. 18-letni słaby uczeń 6-ej klasy, dziecko chorej na serce

nauczycielki, nie żyjącej nieomal od chwili jego urodzenia z mężem, również nauczycielem, ma wadę serca, o czem wie. Sylwetka jego, jako ucznia, jest niezbyt wyraźna: co do postępów i zdolności bardzo słaby, pod względem sprawowania i pilności dobry, w stosunku do kolegów i nauczycieli obojętny i daleki. Pozatem pali i unika towarzystwa. Powodem samobójstwa była jakoby nieuleczalna wada serca, o czem, jak to już zaznaczyłam, wiedział.

2. Zdaje się, że bardziej jeszcze chorobliwy podkład widzimy w następującym wypadku: 17-letni uczeń pierwszego kursu seminarjum nauczycielskiego, najmłodszy z dziewięciorga dzieci nieżyjącego rzemieślnika, znajduje się pod opieką siostry i jej męża lekarza. Chłopiec, obarczony w pewnym stopniu dziedzicznie (alkoholizm i choroba nerwowa), jako dziecko miewał rzadkie napady drgawek, a do ostatka nocne moczenie się. Naogół skryty, w ciągu ostatnich 2—3 miesięcy życia wykazywał przygnębienie i apatję. Od kolegów trzymał się dość daleko, zdolności i postępy jego były przeciętne, zachowanie i pilność dobre. Ostatnie 2—3 miesiące mieszkał w internacie, gdyż dojazd na rowerze z miejscowości, gdzie mieszkali opiekunowie, odległej od szkoły o kilka kilometrów, w porze zimowej był zbyt uciążliwy. Chłopiec był z tego przeniesienia niezadowolony, cierpiał pozatem z powodu swej choroby. W pewnej chwili popełnia samobójstwo w mieszkaniu szwagra, pozostawiając kartkę następującej treści: „Odbieram sobie życie, ponieważ wiem, że nie pozbędę się mego nałogu". Zdaje się, że na tych słowach się opierając, opiekun dochodzi do wniosku, że chłopiec był onanistą. Nie mogę kategorycznie twierdzić, by tak być nie miało, zdaje mi się jednak, że nie na miejscu użyty tu wyraz „nałóg" odnosi się raczej do nocnego moczenia się, co wobec mieszkania chłopca w bursie mogło mu się dawać mocno we znaki, narażać na pośmiewisko kolegów i ostatecznie doprowadzić do rozpaczy.

Należałoby po tych wypadkach, w których wyraźnie widzimy podkład chorobliwy, jako następne ogniwo wielkiego a niezbadanego dostatecznie łańcucha przyczyn samobójstwa

młodzieży postawić te, które wykazują nienormalną a właściwie wprost chorą psyche. Nie robię tego celowo: z dziecka psychopatycznego, a do tej kategorji należały ostatnio omawiane, może wyrosnąć jednostka pełnowartościowa, bynajmniej nie wisi nad niem nieodwołalnie groza choroby psychicznej. Dlatego też nie obecnie, ale dopiero po omówieniu innych przyczyn zwrócę się do tych, które dyktowała chora natura dziecka.

Zniechęcenie do życia, jakie spotykamy dość często jako motyw samobójstwa, znajdujemy także wśród przyczyn, podawanych przez młodocianych samobójców lub przez ich otoczenie. Przyczyna ta obejmuje całą masę innych, najróżnorodniejszych i, będąc ich sumą, jest raczej tłem ogólnem, czy też syntezą. Podam obecnie parę przykładów, gdzie zniechęceniem do życia objaśnia się samobójstwo młodego chłopca, czy dziewczyny.

1. 17-letni zdolny i pilny uczeń 6-ej klasy, dwunaste dziecko w rodzinie, w której po jego śmierci pozostało jeszcze sześcioro, syn kobiety, która dwukrotnie przechodziła psychozę, obarczony pozatem chorobą umysłową w rodzinie, żaląc się w ostatnim liście na brak celu w życiu, ginie śmiercią samobójczą. Z bardzo szczupłych danych, które posiadamy, wynika, że chłopiec ten unikał towarzystwa, że „bujał pod obłokami", według słów, znalezionych w kwestjonarjuszu. Być może, przeczulenie, lęk, że zetknięcie z ludźmi może go urazić, być może poczucie, że jest inny, niż większość otaczających go kolegów, każą mu unikać ich towarzystwa. „Bujając pod obłokami", nie może, oczywiście, znaleźć celu na ziemi, nie zadzierzguje się nić syntonji między nim a otoczeniem, nie znajduje w chwilach trudnych oparcia nazewnątrz i bardziej dla jego wrażliwej natury niż dla innych bolesne nieraz zetknięcie z życiem zmusza go do ucieczki od niego.

2. 18-letni uczeń 8-ej klasy, syn ludzi blisko z sobą spokrewnionych, młodzieniec zdolny, pilny, o zachowaniu wzorowem, w stosunkach z kolegami i nauczycielami poprawny, pozbawia się życia, motywując ten krok utratą uroku życia.

Usposobienie chłopca, zwłaszcza po śmierci ojca i brata, w ciągu dwóch ostatnich lat uległo zmianie: aczkolwiek w stosunkach poprawny, unika towarzystwa, wykazuje skłonność do samotności.

3. Oto jeszcze przykład, gdzie pesymizmem, „prawdopodobnie psychopatycznym" (według słów wypełniającego kwestjonarjusz), jest objaśniany wypadek następujący: 21-letni uczeń 5-go kursu seminarjum nauczycielskiego, chłopiec zdolny i pracowity, lubiany przez kolegów i poprawny w stosunkach z otoczeniem, odbiera sobie życie. O chłopcu tym wiadomo jeszcze, że interesował się żywo zagadnieniami społecznemi oraz że wykazywał wyraźną skłonność do samotności. Pozatem nie pił i nie palił.

Skłonność do samotności, jako rys samobójców, spotykamy dość często. Znaczenie jej jest bardzo rozmaite: bywa ona nieraz oznaką psychopatji lub choroby umysłowej, czego dowody i w posiadanym przeze mnie materjale znajdziemy, spotyka się ona jednak również u natur nieśmiałych i ponad normę wrażliwych. Ten, kto na skutek swej organizacji nerwowej, niezawsze chorobliwej, silniej niż inni odczuwa zetknięcie ze światem zewnętrznym, narażony jest bardziej od innych na momenty przykre i po pewnym czasie, nauczony doświadczeniem i kierowany instynktem samoobrony, uchyla się od towarzystwa. Te wypadki należą jednak raczej do rzadszych; szerszem ujęciem kwestji jest oparcie jej na teorji Kretschmera, który dzieli temperamenty na dwie zasadnicze wielkie grupy: schizotymików i cyklotymików. Cechą charakterystyczną pierwszych jest, między innemi, to, że, unikając bliższego zetknięcia ze światem zewnętrznym, odnoszą się do niego z rezerwą, zamknięci w sobie, żyjąc własnem życiem tylko, nie potrafią zlać się z otoczeniem, od którego oddziela ich zawsze jakby niewidzialna szklana tafla. Inny zupełnie jest cyklotymik: usposobienie jego jest pełne prostoty, bezpretensjonalności, posiada wybitną zdolność przystosowania się do otoczenia, do warunków, jednem słowem do świata zewnętrzne-

go. Prócz przedstawicieli tych dwóch grup spotykamy, oczywiście, typy mieszane.

Zastanawiając się nad poszczególnemi sylwetkami młodocianych samobójców, doszłam do wniosku, że w większej mierze spotykamy tam typy schizotymików, niż cyklotymików. Cechy obu tych typów mogą, nabrawszy zabarwienia krańcowego, prowadzić do specjalnych chorób umysłowych: otępienia wczesnego w pierwszym, psychozy okresowej w drugim wypadku. W przedstawionych jednak dotychczas typach cechy te nie występowały w stosunku takim, by mogły nas upoważnić do uważania na tej podstawie danej jednostki za anormalną. Typom anormalnym poświęcimy jednak za chwilę słów kilka.

Pozwolę sobie podać tu jeszcze parę przykładów, w których utrata uroku życia, określona w jednym z wypadków, jako wynik „ogólnego przesubtelizowania i przeanalizowania intelektualnego" w połączeniu z najrozmaitszemi przeżyciami, często rzeczywiście zbyt ciężkiemi dla młodocianego układu nerwowego, doprowadzają do samobójstwa.

16-letni uczeń 7-ej klasy, trzecie z pięciorga dzieci nieżyjącego starszego, bo 51-letniego w chwili jego urodzenia inżyniera i 26-letniej nauczycielki, chłopiec bardzo zdolny wogóle, a wybitnie w kierunku literackim, wykazujący pozatem zamiłowanie do muzyki, mało towarzyski (wszystko to są cechy schizoida), pozatem silnie pobudliwy nerwowo i chwiejny w zachowaniu, odbiera sobie życie. Tu właśnie znajdujemy podaną przyczynę — owo „przesubtelizowanie i przeanalizowanie intelektualne".

Oto drugi przykład: 15-letnia uczennica 4-ej klasy, bardzo zdolna, pilna i pod każdym względem wzorowa, jest pierwszem z czworga dzieci ubogiej wdowy po wysokim urzędniku w Rosji. Dziecko to kończy życie samobójstwem. Historja tego krótkiego istnienia jest następująca: Po śmierci ojca, rozstrzelanego przez bolszewików w oczach rodziny, czego, między innymi, świadkiem była i ta właśnie dziewczynka, matka z dziećmi przenosi się do kraju. Tu żyją w biedzie; dziew-

czynka jest wątła fizycznie, chorowita. Pomimo to pracuje dzielnie, interesuje się nauką, jest bardzo obowiązkowa. W pewnej chwili przyjeżdża do ubogiego ich mieszkania kuzynka z Rosji. Jest to dziewczyna o charakterze wybitnie ujemnym i od tej chwili warunki domowe dziecka stają się bardzo nieprzyjemne, pragnie się ono usunąć. Zamiar ten uskutecznia, zażywając trucizny. W pozostawionym do matki liście omawia sprawę pogrzebu, mogiły, trumny, nie wspomina jednak o przyczynie swego kroku. Listu tego nie posiadam, otrzymałam natomiast oryginał ostatniego, napisanego do koleżanki: „Kochana Helu, myślę o Tobie i przepraszam Cię bardzo, że piszę do Ciebie na takim papierze. Proszę Cię bardzo, byś odebrała od pana D. te szkła, co dałam na fizykę (wylicza je i rysuje formy). Bądź tak łaskawa. Tymczasem żegnam Cię po raz ostatni, powiedz klasie, że w ostatniej chwili o nich również myślałam. Zdaje mi się, że i po śmierci będę o wszystkich również myślała, może jeszcze kiedy ukażę Ci się, Helu, wieczorem, ale nie lękaj się, nic Ci nie zrobię... Żegnam się w myśli ze wszystkimi nauczycielami i nauczycielkami. Ostatnią moją wolą jest, aby nie było, broń Boże, z naszej szkoły, ani z naszej klasy żadnych kwiatów, ani wianka. NIC. Wasza XY." Ostatnie słowa listu: „Proszę wszystkich o przebaczenie, w czem komu zawiniłam. Mićko kochana, na zawsze!"

Cztery strony arkusika, wyrwanego z małego kajecika, pokreślone w różnych kierunkach — podobne listy otrzymuje się w szkole, szczególnie w niższych klasach.

Dr. Marja Grzywo-Dąbrowska.

(Dok. nast.)

Z PIŚMIENNICTWA

Józef Chałasiński. Drogi awansu społecznego robotnika. Studjum oparte na autobiografjach robotników. Prace Polskiego Instytutu Socjologicznego. Skł. gł. w Księgarni Św. Wojciecha w Poznaniu. 1931. Str. IX + 187.

Książka składa się z dwóch części. Część pierwsza, zatytułowana „Rozważania wstępne", stanowi podbudowę metodologiczną i wprowadzenie, poprzez omawianie problemów wstępnych, do właściwego zagadnienia. W części drugiej autor rozwija zagadnienie „dróg awansu społecznego robotnika". Jest to jedno z zagadnień obszernego działu selekcyj społecznych.

Każda jednostka zajmuje w swem otoczeniu społecznem pewne miejsce. Miejsce to (czyli stanowisko) uwarunkowane jest znaczeniem, „jakie w świadomości zbiorowej grupy posiadają cechy ciała, umysłu i charakteru jednostki, przedmioty przez nią posiadane oraz wykonywane czynności". W każdej grupie istnieje hierarchja miejsc społecznych. Podniesienie się jednostki w tej hierarchji autor nazywa awansem społecznym, samo zaś dążenie do podniesienia miejsca społeczenego — dążeniem do awansu.

Materjał do postawionego zagadnienia czerpie Chałasiński po raz pierwszy z autobiografij robotniczych. Uważa je bowiem za najlepsze źródło opisów faktów, odnoszących się do zagadnienia „znaczenia awansu społecznego w procesach tworzenia się grup społecznych i kształtowania się świadomości społecznej jednostek". Uzasadnieniu tego stanowiska poświęcony jest cały drugi rozdział (str. 12—30)[1]. Autobiografje robotnicze, na których opiera się praca niniejsza, stanowią odpowiedzi na konkurs Polskiego Instytutu Socjologicznego w Poznaniu, rozpisany w r. 1921 i należą do zbiorów tegoż Instytutu. Charakterystyka materjału, uwzględnionego w pracy, zawiera się w rozdziale czwartym (str. 57—72).

Aby w jednostce rozbudziło się dążenie do awansu, obok miejsca, jakie ona zajmuje, muszą się znajdować w środowisku miejsca inne, z któremi mogłaby ona porównać swoje własne. W wypadkach, gdy widzi

---

[1] Rozważania te ogłosił autor przed ukazaniem się książki w zesz. 4, 1931 Oświaty i Wychowania, jako artykuł p. t. „Autobiografje jako źródło badań nad zachowaniem się społecznem" (str. 302—328). *(Przyp. red.)*.

ona jedynie miejsca takie same, jak własne, albo też zupełnie do swojego niepodobne, dążenie to nie pojawia się. Miejsce społeczne pana i wyrobnika z okresu pańszczyzny w świadomości tegoż wyrobnika pozbawione są wszelkiego podobieństwa. Lecz wystarczy rozszerzyć płaszczyznę porównania, by rzeczy, zda się zupełnie niepodobne, nabrały podobieństwa. W rzeczy samej, pod wpływem emigracji, która rozszerza pole widzenia proletarjusza wiejskiego, miejsce społeczne dziedzica przestaje być czemś nieporównalnem, nabiera pewnych wspólnych cech z miejscem wyrobnika (np. równość praw obywatelskich, możliwość dorobienia się majątku i t. d.). Pod wpływem rozszerzania się tego pola widzenia i równoczesnej zmiany samowiedzy społecznej robotnika odbywała się ewolucja świadomości społecznej robotnika rolnego od zniesienia poddaństwa do chwili obecnej. Fragment tej ewolucji przedstawiają autobiografje robotnicze robotników z b. zaboru pruskiego.

Robotnik rolny w b. zaborze pruskim był upośledzany pod względem prawnym na długo jeszcze po zniesieniu pańszczyzny. Równouprawnienia z robotnikiem miejskim doczekał się dopiero w r. 1918. „Sytuacja ekonomiczna, granicząca z nędzą, oraz brak oświaty i ciasnota horyzontów myślowych kształtować musiały odpowiednio świadomość społeczną robotnika rolnego". „Najważniejszą jej cechą będzie postawa poddańcza, świadomość społecznej wyższości pana i wyłącznej zależności egzystencji i losu od woli pana. W najczystszej postaci postawa taka występowałaby wtedy, kiedy jednostka zamknięta w sferze wpływu wyłącznej przewagi społecznej i ekonomicznej pana, byłaby izolowana od wpływu z zewnątrz i nie widziała przed sobą możliwości innej egzystencji, jak tylko w ramach systemu dworskiego".

Dopiero przełamanie izolacji systemu dworskiego dało początek ewolucji świadomości społecznej mas ludowych. Przełamanie to i idące z niem w parze rozszerzanie się sfery kontaktów społecznych i kulturalnych dokonywało się głównie dwiema drogami. Albo instytucje grup szerszych (zwłaszcza państwa), jak szkoła lub służba wojskowa, wkraczały na teren systemu dworskiego, albo jednostki z mas wchodziły w kontakt z wyższemi formami społecznemi i z wyższą kulturą (gazeta, książka, a przedewszystkiem emigracja). Roli tej nie spełniały ani rodzina, która była instytucją systemu dworskiego i grupy okolicznej, ani kościół, który „przez długie wieki nie stanowił drogi, łączącej świat mas ludowych ze światem wyższej kultury i wyższych form społecznych".

Postawa wobec szkoły była z początku wyraźnie nieprzychylna. Szkoła była czemś nowem i obcem w systemie dworskim. Wszelka zaś nowość jest czemś niepożądanem w grupach na pierwotnym szczeblu kultury. Do tego dołącza się inny czynnik, a mianowicie kwalifikowanie użytecznościowe szkoły. W zamkniętych ramach systemu dworskiego nauka szkolna jest zbyteczna, bo nie można jej spożytkować. Więcej nawet, jest

szkodliwa, bo wielekroć przyczynia się do zmniejszania wydajności pracy (strata czasu). Poglądy takie wyraża spora ilość autorów życiorysów. Zczasem jednak niechęć ta wobec nauki szkolnej ustępuje. Rozszerzają się ramy systemu dworskiego, a dzięki emigracji, służbie wojskowej, osiedlaniu się kolonistów niemieckich, powrotowi emigrantów mnożą się kontakty, w których porozumienie ustne nie wystarcza, pojawiają się nowe formy życia i odmienne tradycje. A ponieważ rozszerzenie kontaktów wymaga znajomości czytania i pisania, więc obie te umiejętności nabierają najwcześniej pozytywnego znaczenia dla mas ludowych i proletarjatu rolnego. Lecz przez dłuższy jeszcze czas masy ludowe pozostały niechętne nauce, która przekraczała te umiejętności. „Wyższa" nauka pozostawała dla panów. I dopiero możność osiągania wyższych miejsc społecznych, możność przechodzenia do klas innych każe robotnikowi inaczej patrzeć na „wyższą" naukę. Zanim zaś stała się źródłem przyjemnych doznań kulturalnych, była wpierw drogą do awansu społecznego, drogą do poprawy bytu.

Na podobny opór, jak szkoła, napotykała książka i gazeta. „Umysłowość pierwotnego typu wioskowego wierzy w rzeczy widziane i zasłyszane". Jest ona ukształtowana na doświadczeniach „z pierwszej ręki". Zrozumiałe więc, że tylko do takiego doświadczenia ma przekonanie. Początkowo wiadomości wieśniaka rozszerzają ludzie, którzy dużo widzieli lub słyszeli (wędrowcy, uczestnicy wojen, żydzi). Wogóle bowiem „w dziejach społeczeństw wędrówka ludzi poprzedza wędrówkę idej". Korzystanie z książki i gazety mogło nastąpić dopiero „po zmianie prymitywnej postawy, ukształtowanej pod wpływem myślenia personalnego, imiennego".

Jakież było stanowisko rodziców wobec wykształcenia dzieci i ich przyszłości? Rodzina, podobnie jak każda grupa, dąży conajmniej do utrzymania swego poziomu społecznego, ekonomicznego i ogólnokulturalnego. W odpowiednich zaś warunkach stara się podnieść ten poziom. Z dążeniem do podniesienia poziomu rodziny łączy się dążenie, aby to podniesienie było równomierne i nie powodowało rozrywania węzłów rodzinnych. Objawia się wyraźna niechęć do kształcenia jednych dzieci z pominięciem reszty. W pojęciach ludu uchodzi to za niesprawiedliwe, a prowadzi często do utraty wykształconego dziecka, które zrywa z niższą kulturalnie rodziną. Taka postawa zanika jednak coraz bardziej w miarę „zmniejszania się dystansu społecznego pomiędzy poszczególnemi odłamami ludności", jak to się dzieje obecnie.

Obok szkoły wkracza na teren systemu dworskiego inna instytucja państwa. Jest nią służba wojskowa, która wprowadza szereg przeobrażeń do sposobu myślenia mas wiejskich. Jako sprawdzian zdrowia fizycznego i szkoła ogłady staje się podstawą wyróżnienia społecznego. Ci, co się dostawali do wojska, poprawiali swoją sytuację pod każdym względem (lepsze jedzenie, lżejsza praca, porządne ubranie i t. d.). Było ono dla

nich „synonimem wyższej kultury i szerszego świata". Wielu dążyło do polepszenia swej pozycji przez wojsko. Jednakże awans społeczny wiązał się tutaj często z wynaradawianiem, z przechodzeniem do innej grupy narodowej.

Odmienną postawę wobec wojska przyjmowały te jednostki, które nie potrafiły nagiąć się do wymagań służby wojskowej, które przywykły na emigracji do wolności, lub które były uświadomione narodowo.

Nasuwa się pytanie, jak się przedstawiała sprawa osiągnięcia wyższego miejsca w obrębie zamkniętego systemu dworskiego? Proletarjat rolny stanowił odłam ludności wiejskiej, rekrutującej się z bezrolnych i małorolnych. Zczasem, dzięki organizacji zawodowej, stał się częścią klasy robotniczej. Między proletarjatem wiejskim a zamożniejszymi gospodarzami istniał znaczny dystans społeczny. Jednakże klasa włościańska wywierała duży wpływ na proletarjat wiejski, pobudzając jego dążenia do podwyższenia pozycji ekonomiczno-społecznej w obrębie systemu dworskiego. Dążenie to napotykało silne przeszkody, tkwiące w strukturze systemu. Tylko najdalej posunięta oszczędność w połączeniu bądź z wielką wydajnością pracy, bądź ze zdolnościami praktycznemi (rzemiosła, obsługa maszyn parowych) pozwoliła zebrać fundusz na zakup kawałka ziemi i chaty. Ważnym czynnikiem była prócz tego uległość wobec pana. Okazywanie mu uległości jest warunkiem zdobycia jego zaufania, poprzez które dojść można do osiągnięcia jednego z dwu stanowisk: włodarza lub stangreta. Są to „jedyne stanowiska w systemie dworskim, które jednostka z masy mogła osiągnąć, nie przechodząc specjalnego wyszkolenia poza dworem".

Czynnikiem, który w daleko wyższym stopniu niż wszystkie inne podważył objektywne i subjektywne podstawy systemu dworskiego, była emigracja. Zrazu emigracja posiada charakter wyłącznie zarobkowy. Potem determinują ją w znacznej mierze także i dążenia czysto społeczne, jak pragnienie wolności i wyzwolenia się z pod władzy panów. Rodzice i starsze pokolenie przez długi czas patrzą niechętnie na emigrację młodzieży. Przeciwstawiają się jej, gdyż upatrują w niej odstępstwo od trybu życia, uświęconego tradycją.

Zczasem emigracja staje się instytucją, podobną do szkoły. Jest to instytucja wyróżnienia społecznego, instytucja awansu społecznego. „Wchodzi w zwyczaj, że młodzież jedzie do Westfalji i dłuższy lub krótszy pobyt w Westfalji, uwieńczony sukcesem, staje się probierzem wyższości społecznej". W masach powstaje zróżnicowanie na dwie warstwy: na ludzi, którzy nie wychodzili poza granice powiatowego miasteczka i na „Westfalczyków", czyli na ludzi z „szerokiego świata", którzy przyswoili sobie kulturę obcych środowisk.

Pomiędzy kolonjami a grupami macierzystemi zachodził stały kontakt; pod wpływem wzajemnego oddziaływania wytwarzała się wspólna

opinja grupowa i wspólne wzory obyczajowe. Zauważyć przytem należy ciekawe zjawisko, że w stosunkach wewnątrzno-grupowych kolonij przestrzegali emigranci daleko surowiej uznawane przez siebie normy etyczne, niż w stosunkach poza sferą kolonij. Zaznacza się to wyraźnie w stosunkach seksualnych.

Najsilniejszym czynnikiem uświadamiania odrębności narodowej była religja. Przeciwdziałała mu często pamięć systemu dworskiego, prowadząc niejednokrotnie do wynaradawiania.

Na obczyźnie powstawały liczne zrzeszenia. Obok towarzystw kościelnych wymienić należy przedewszystkiem zrzeszenia zawodowe. „Westfalja i Nadrenja stanowią właściwą kolebkę życia zrzeszeniowego zawodowego robotników polskich w b. zaborze pruskim". A należy pamiętać, że „zrzeszenie zawodowe było w dziejach najważniejszym czynnikiem wyzwolenia klasy robotniczej". Stało się „czynnikiem wyrównania sytuacji społecznej robotnika i pracodawcy".

Jak autor zaznacza we wstępie, „Drogi Awansu" są pracą w przeważnej mierze socjograficzną. Socjografja jest tym działem socjologji, którego zadaniem jest opis środowisk czy grup społecznych. Socjograf wychodzi często poza opis zjawisk czysto społecznych. Autor np. poświęca dużo miejsca czynnikom ekonomicznym, starając się wykazywać wzajemną zależność faktów społecznych i ekonomicznych.

Na fakt, że „Drogi Awasu" są pracą socjograficzną wskazuje m. in. to, że autor opisuje konkretne środowiska, ograniczone miejscem i czasem. W dużym jednak stopniu są one pracą socjologiczną, gdyż wynikiem ich jest spora ilość przyczynków, wniesionych do różnych działów socjologji w postaci uogólnień. Te właśnie przyczynki stanowią przedewszystkiem o wysokiej wartości pracy.

Metoda Chałasińskiego jest empiryczna. Do uogólnień dochodzi przez analizę nagromadzonych i odpowiednio zestawionych faktów. Nie wypracowuje sztucznych koncepcyj, do których można naginać swobodnie fakty. Jak stwierdza we wstępie, najbliższe pokrewieństwo łączy pracę jego z pięciotomowem dziełem Thomasa i Znanieckiego p. t. The Polish Peasant in Europe and America. Jest to pokrewieństwo nietylko metodologiczne, lecz także ze względu na wybór tematu. Thomas i Znaniecki badają przeobrażenia społeczne polskiej ludności wiejskiej w związku z emigracją do Ameryki, opierając się na materjale w postaci kilku tysięcy listów emigrantów i ich rodzin. „Studjum niniejsze traktuje o przeobrażeniach proletarjatu rolnego w Poznańskiem, dokonywających się w znacznej mierze pod wpływem emigracji do Niemiec. Prace te w pewnym stopniu dopełniają się".

Pomijając wartość pracy ze stanowiska ogólnosocjologicznego, chcielibyśmy spojrzeć na nią ze stanowiska zagadnień wychowawczych. Pedagoga interesują tu głównie takie zagadnienia, jak wpływy wychowawcze

środowiska rodzimego i środowisk obcych (wojska i środowisk, w jakich znaleźli się emigranci), jak rola szkoły i wojska, jako instytucyj państwa zaborczego. Dalej zaś interesuje go budzenie się dążeń wychowawczych i samokształceniowych w rodzinach i w jednostkach pod wpływem różnych czynników społeczno - ekonomicznych i pod wpływem budzenia się zainteresowań poznawczych.

Osiągnięcie awansu, zmiana stanowiska społecznego, wymaga zwykle poddania się pewnym wpływom wychowawczym, albo podjęcia wysiłku samokształceniowego. Procesy wychowawcze determinowane są przeważnie nie wolą wychowanka, lecz nakazem rodziny lub szerszych grup społecznych, które chcą, aby jednostka została przygotowana do spełniania odpowiednich funkcyj w społeczeństwie. Natomiast zabiegi samokształceniowe wyznacza jednostka sama, dążąc do osiągnięcia upragnionego przez siebie stanowiska społecznego. Jak wynika z pracy niniejszej, emigracja robotnika rolnego do Niemiec była często determinowana dążeniem do urobienia się w celu osiągnięcia wyższego stanowiska. Emigrant widział mniej lub więcej jasno swoją przyszłą osobę społeczną. Zdawał sobie sprawę z tego, że będzie musiał poddać się wpływom obcego środowiska, albo wpływy te odpowiednio dobierać (nabieranie ogłady towarzyskiej, przyswajanie wyższych form życia).

Pracę Chałasińskiego czysta się z zainteresowaniem. Autor wybrał zagadnienia ciekawe i bliskie czytelnikowi polskiemu. Przedstawia je w sposób przystępny, ilustrując obficie relacjami z autobiografij. Dla zajmujących się wychowaniem pożyteczne będzie zapoznanie się z częścią drugą pracy. Znajdą tam wyjaśnienie wielu procesów społeczno-ekonomicznych, wkraczających na teren wychowania, albo zazębiających się z niem w tej czy innej postaci.

Poznań. *Władysław Okiński.*

George S. Counts. The American Road to Culture. A Social Interpretation of Education in the United States. New York. The John Day Company, 1930. Str. 194.

Orjentacja w systemie wychowania i szkolnictwa Stanów Zjednoczonych Am. Półn. jest dla cudzoziemca bardzo trudna. Nietylko z powodu epidemji „naukowej" i skomplikowanej procedury punktowań, testów i statystyk, panującej we wszystkich jego dziedzinach, lecz także ze względu na wielkie różnice lokalne, wynikające z bardzo daleko posuniętej decentralizacji systemu szkolnego. W tych warunkach często trudno jest, zwłaszcza cudzoziemcowi, zorjentować się w tem, co cechuje cały sytem, co — poszczególne stany i szkoły, a co należy do eksperymentalnych prób, lub tylko do ideologji wychowawczej Deweya i wychowanków Teachers College. Książka Countsa, profesora Teachers College, ułatwia znakomicie tę orjentację i, jak słusznie wyraził się jeden z amerykańskich jej recenzentów,

profesor Teachers College, „daje ona cudzoziemcowi lepsze wyobrażenie o amerykańskim systemie wychowania, niż podróżowanie i zwiedzanie szkół w ciągu całego roku".

Autor postawił sobie za zadanie przedstawić naczelne ideje i zasady, które, będąc wyrazem warunków rozwoju społeczeństwa i cywilizacji Stanów Zjedn., ukształtowały ich system wychowania i wyraziły się w jego cechach. Dziesięć takich zasad — wiarę w wychowanie, odpowiedzialność rządu za wychowanie, zasadę demokracji, zasadę narodowej solidarności, zasadę społecznego konformizmu, zasadę skuteczności mechanicznej, zasadę użyteczności praktycznej i zasadę filozoficznej niepewności — składających się na całokształt praktycznej filozofji społecznej obywatela amerykańskiego, omawia autor w osobnych rozdziałach i opisuje, w jaki sposób wpłynęły one na system wychowania. „Społeczna interpretacja wychowania w Stanach Zjednoczonych", powstała w ten sposób nie zawsze jest przekonywająca. Niemniej daje ona bardzo dobry, wyrazisty, choć może przejaskrawiony syntetyczny obraz systemu wychowania tak, jak on się przejawia nie w poczynaniach eksperymentalnych, lecz w rzeczywistości większości szkół, ukształtowanych przez życie społeczne i ekonomiczne pod dominującym wpływem businessmenów i wychowujących „docile citizens". Napisana popularnie i żywo bez odnośników, diagramów i statystyk, książka stanowi lekturę bardzo lekką, lecz niezwykle interesującą i pouczającą. Słuszną pretensję może mieć jednak czytelnik do autora, że nie dał bibljografji, któraby ułatwiła bliższe zaznajomienie się z wielu stronami wychowania amerykańskiego, którem go tak zainteresował.

New York. *Józef Chałasiński.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Prof. Dr. Józefa Joteyko, b. kierownik Pracowni Psychofizjologicznej Uniwersytetu Brukselskiego. Znużenie (La fatigue). Z portretem autorki oraz z 13 rysunkami w tekście. Przetłumaczył Jan Falkowski, absolw. med. pod red. prof. dr. Franciszka Czubalskiego. Warszawa. Wyd. z zasiłku Funduszu Kultury Narodowej. Skł. gł.: Książnica-Atlas. 1932. Str. VII + 4 nlb. + 276.

Józef Aleksander Szczudłowski. Podstawy psychologji dążeń. Lwów. Nakł. autora. 1931. Str. 73.

Bertrand Russel. O wychowaniu. Ze specjalnem uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa. Tłum. Dr. Janina Hosiassonówna. — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok VII. Nr. 29. — Warszawa. Nakł. „Naszej Księgarni". 1932. Str. 258.

Dr. Ov. Decroly, prof. uniw. w Brukseli, *Gerard Boon*, dyr. szkoły specjalnej w Anderlecht. Ku odnowie szkoły (Pierwszy etap). Przeł.

Józef Madeja. — Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Bibljoteka Przekładów. Nr. 1. — Katowice—Łódź. Nakł. księg. Ludwika Fiszera. 1930. Str. 34.

Dr. Rudolf Taubenszlag. Młodzież szkolna a samorząd uczniowski. Scalenie wyników ankiety uczniowskiej o samorządzie uczniowskim. Odbitka z „Chowanny". Skł. gł. w Domu Książki Polskiej, Warszawa, plac Trzech Krzyży 8. 1932. Str. 162.

Prof. Władysław Grabski. Nauczyciel a kultura gospodarcza narodu. Referat wygłoszony na Walnym Zjeździe Delegatów Stowarzyszenia (Chrz.-Nar. Naucz. Szk. Powsz.) w Warszawie 3 lipca 1931 r. Odbitka ze „Szkoły", z. VIII i IX, 1931. Warszawa 1931. Str. 27.

Juljusz Ippoldt. Jak młodzież naszą zachęcić do czytania. — Współpraca Domu i Szkoły w Dziele Wychowania Młodzieży. Biblj. wyd. staraniem Stow. Dyrektorów Pol. Szkół Śr. Państw. pod red. Dr. E. Łozińskiego. Nr. 7. — Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1932. Str. 32.

Podstawy prawne opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce. Zbiór ustaw, rozporządzeń, statutów, instrukcyj i okólników. Opracował *Bronisław Krakowski*, Nacz. Wydziału Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą Min. Pr. i Op. Społ. — Zagadnienia Opieki nad Macierzyństwem, Dziećmi i Młodzieżą w Polsce, wydawnictwo zbiorowe pod red. Bronisława Krakowskiego. Nr. 14. — Warszawa. Nakł. Pol. Komitetu Opieki nad Dzieckiem, Jasna 11. Z zasiłku Min. Pracy i Opieki Społecznej. 1931. Str. 384.

Przepisy o opiece nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Województwie Śląskiem. — Dodatek do Nr. 14 Bibljoteki: Zagadnienia Opieki nad Macierzyństwem, Dziećmi i Młodzieżą w Polsce pod tyt.: Podstawy prawne opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce. — Warszawa. Nakł. Pol. Komitetu Opieki nad Dzieckiem, Jasna 11. Z zas. Min. Pr. i Op. Społ. 1931. Str. 58.

Jan Harabaszewski. Metodyka chemji. — Bibljoteka Pedagogiczno - Dydaktyczna pod red. Prof. Dr. Z. Mysłakowskiego. Nr. 8. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1932. Str. 460.

Nadesłane:

Veřejná péče o výchovu lidu v Československé Republice v roce 1930. Výsledky statisticeského šetřeni o činnosti osvětové a verejných knihovnách obecnich. V Praze. Péči Ministerstva Školstvi a Národni Osvěty. Str. 24.

KRONIKA

REFORMA SAMORZĄDU TERYTORJALNEGO I JEGO NOWE ZADANIA

Celem reformy samorządu terytorjalnego jest dostosowanie go do nowych zadań. Obecny samorząd w Polsce jest oparty na przepisach państw zaborczych oraz na dekretach polskich, wydanych w okresie formowania się państwa. Dotychczasowe rezultaty z jego funkcjonowania w poszczególnych dzielnicach były ujemne, gdyż nosił on piętno państwowości obcej oraz tymczasowości. Siłą rzeczy konieczność unifikacji ustroju samorządu terytorjalnego stała się rzeczą pierwszorzędnej doniosłości. Nasuwa się tu szereg trudności, jak tradycje i przepisy dzielnicowe, odrębność kulturalna i gospodarcza poszczególnych dzielnic, konieczność zreformowania skarbowości publicznej, rozgraniczenie kompetencyj samorządów różnego stopnia. Życie wymaga jednak zdecydowania i szybkiego usunięcia szkodliwej tymczasowości, stąd po usiłowaniach reformy samorządu terytorjalnego w r. 1919, 1924, 1928 — przychodzi ona obecnie do skutku.

Projekt odnośnej ustawy przewiduje zwiększenie ingerencji państwa w stosunku do samorządu, wprowadzenie jednolitego typu gminy na terenie całej Polski, zreorganizowanie samorządu powiatowego na obszarze woj. południowych, gdzie faktycznie nie istniał; dalszą cechą jest zwiększenie kwalifikacyj i podkreślenie odpowiedzialności członków zarządu. Jedynie woj. śląskie nie ma być objęte reformą samorządu terytorjalnego.

Należy uwydatnić te jej momenty, które bardziej mogą zainteresować ogół nauczycielstwa.

I tak: na terenie woj. południowych i zachodnich pojawia się gmina zbiorowa (o szczuplejszych granicach niż obecna w woj. centralnych), i znika obecna gmina jednostkowa, istniejąca tam, gdzie było osiedle. Na terenie zaś województw centralnych i wschodnich zostaną zrewidowane granice gmin zbyt wielkich, nieodpowiednich do dobrego administrowania. Tu znika zgromadzenie gminne, organ powolny i utrudniający pracę. Kompetencje zebrania gminnego zostają przekazane radzie gminnej, ciału działającemu sprawniej i o odpowiedniejszym składzie osobowym. Wójt, stojący na czele rady i zarządu, ma pochodzić z wyboru rady gminnej.

Usunięcie zebrania gminnego z życia samorządu terytorjalnego ma ważne znaczenie. Każdy z nauczycieli, pracujących na terenie wsi, wie, jak często skład ich był zmienny, nie odpowiadający wymogom ustawowym, a chwilowe nastroje decydowały w ustosunkowaniu się do żywotnych spraw gminy, np. budżetu szkolnego.

W obrębie gminy zbiorowej spotykamy gminy miejscowe, czyli gromady, o własnej osobowości prawnej. Stanowić je będą osiedla (wieś, sioło, kolonja, osada, zaścianek, folwark). Osiedla te mogą się łączyć i tworzyć wspólną gromadę. Nie każde jednak osiedle będzie gromadą. Uzależnia się to od pewnych warunków: musi ono posiadać majątek nieruchomy, dobro gromadzkie lub inne prawo majątkowe. Miejscowości, które nie mają majątku publicznego, jak również te, których stosunki są proste i jednolite pod względem gospodarczym i społecznym, nie będą miały charakteru gromady o własnej osobowości prawnej, lecz będą tylko obwodami gminy, sołectwami, a ich potrzeby zbiorowe może zaspokoić gmina zbiorowa. Zostaną one ustanowione wyłącznie dla określonych obszarów. Organami gromady będą: a) w gromadach, liczących do 100 mieszkańców — zebrania gromadzkie i sołtys; b) w gromadach, liczących ponad stu mieszkańców — wybieralna na lat 5 rada gromadzka i sołtys.

Zakres działania gromady będzie obejmować nietylko współdziałanie z gminą w wykonywaniu jej zadań i spełnianiu funkcyj zleconych przez gminę, ale — rzecz nowa i ważna — zarządzanie w granicach swych dochodów ogólnemi sprawami. Dalej — gromady mogą samorzutnie nakładać na siebie świadczenia w postaci składek doborowolnych, szarwarku w naturze i t. p. dla podjęcia wspólnych zadań lokalnych o charakterze publicznym.

To samoopodatkowanie się gromad dla dokonania miejscowych zadań w interesie ogółu jest rzeczą doniosłą np. dla akcji budowy szkół, oświaty pozaszkolnej i t. p.

Każdy z nauczycieli, który nie chciał ograniczać się do pracy wyłącznie w murach szkolnych i pragnął podjąć szerszą inicjatywę na polu społecznem lub obywatelskiem, wie, ile usiłowań często spełzło na niczem z powodu braku nieraz drobnych, lecz niezbędnych kwot pieniężnych. Planowa akcja kulturalno-oświatowa, obejmująca uruchomienie towarzystw oświatowych, zakładanie bibljotek, czytelń, urządzanie uroczystości miejscowych, wystaw, kursów dla analfabetów w wieku pozaszkolnym oraz dla utrwalenia zdobyczy umysłowych wśród starszych, wymaga pewnych, bodaj skromnych podstaw finansowych. Dotychczas sprawa ta poważnie szwankowała. Gminy jednostkowe, obejmujące jedną wieś lub kilka przysiółków, wraz z nią nie mogły podołać w żaden sposób poważniejszej pracy kulturalno-oświatowej. Dość wspomnieć, że średni obszar gminy w km^2 na terenie województwa krakowskiego wynosi 9,2, poznańskiego 4,7, pomorskiego 7,6, zaś warszawskiego 95,7, lubelskiego 112,0, wileńskiego 282,6, poleskiego 374,1, wołyńskiego 318,7. Średnia liczba ludności gminy w woj. krakowskiem wynosi 797, poznańskiem 303, pomorskiem 419, zaś w woj. warszawskiem 5.560, lubelskiem 6.254, wileńskiem 8.168, poleskiem 6.698, wołyńskiem 13.186. Cyfry te dają nam porównawczy obraz gminy wiejskiej pod względem możliwości i zdolności do wykonywania zadań nietylko admini-

stracji publicznej, lecz i pracy społeczno-kulturalnej. Rzuca się w oczy stosunek wielkości gminy zbiorowej do jednostkowej, a w konsekwencji zdolność finansowa każdego typu tych gmin. Siłą rzeczy rola gminy wiejskiej w b. zaborze pruskim była ograniczona do zaspakajania bardzo szczupłego zakresu potrzeb publicznych. Wyręczał ją w tym kierunku samorząd powiatowy. W b. zaborze austrjackim gmina jednostkowa miała szeroki zakres działania własny i zlecony, ale w praktyce nie przejawiała żywotniejszej działalności. Wyręczał ją też samorząd powiatowy. To zróżniczkowanie gmin wiejskich dawało rozmaity obraz pracy w każdej dziedzinie, a zwłaszcza na polu społecznem i gospodarczem. Duże gminy zbiorowe traciły zrozumienie dla lokalnych spraw o charakterze publicznym, nie miały wspólnoty tych interesów, zaś małe dla braku funduszów i z racji zbyt egoistycznego często stanowiska nie były zdolne do owocnej pracy dla życia ogółu. W woj. południowych i zachodnich gminy zbiorowe zyskają obecnie szersze, racjonalne podstawy swego działania, gdyż rozszerzy się wielkość terytorjum jednostki samorządowej. Z drugiej strony — w gminach zbiorowych zaistnieje większa możliwość znalezienia jednostek, pragnących pracować społecznie dla wspólnych celów, oraz wykorzystania tych elementów dla pracy w samorządzie.

Jak widać, wprowadzenie w życie ustawy o nowym ustroju gminy wywrze silny wpływ na rozwój struktury społecznej, gospodarczej i kulturalnej. Dzięki wspólnej akcji czynnych jednostek, pracujących społecznie, wśród których nauczycielstwo stanowi najpoważniejszy szereg, może być wiele spraw skuteczniej podjętych, zwłaszcza z dziedziny regjonalizmu. W kręgu wspólnych usiłowań łatwiej rozwijać twórcze wartości ogółu. Tworzenie terytorjalnie zindywidualizowanych programów zostanie bardziej umożliwione, a ich realizowanie ulegnie celowemu przystosowaniu do miejscowych warunków gospodarczych.

Mówiąc o możliwościach rozwoju wsi z racji samorzutnego nakładania na siebie świadczeń w postaci składek oraz zużycia sum z przychodów przewidzianych budżetem na cele społeczne i oświatowe, należy mieć na uwadze, że obecnie kryzys gospodarczy, obejmujący zwłaszcza wieś, utrudni śmielsze poczynania w tym kierunku. Życie jednak ustawy jest obliczone na czas dłuższy. Ustalone wytyczne pozwolą na żywszą pracę organizacyjną. Nie można też przeoczać, że prawo gromady do samoopodatkowania się jest ograniczone wedle brzmienia postanowień zgodą rady gminnej i aprobatą władzy nadzorczej, t. j. wydziału sejmiku. W środowisku zaś samej gromady stanie się rzeczą konieczną pozyskanie dla sprawy absolutnej większości uczestników zebrania gromady, względnie rady gromadzkiej.

W rezultacie, należy spodziewać się, że cały szereg spraw leżących odłogiem zyska w swych poczynaniach odpowiedniejsze niż dotąd poparcie i zrozumienie. Należą tu sprawy nietylko kulturalno-oświatowe, lecz

i z dziedziny zdrowia publicznego, budowy dróg, podniesienia rolnictwa i hodowli, bezpieczeństwa publicznego oraz opieki społecznej.

W konsekwencji, należy przypuszczać, że zapewne i organy samorządu szkolnego na terenie gminy ulegną modyfikacji oraz odpowiedniemu przystosowaniu do nowej roli w życiu zreformowanych jednostek samorządu terytorjalnego. *Dr. Stefan Białas.*

ZE STATYSTYKI SZKÓŁ RZEMIEŚLNICZO-PRZEMYSŁOWYCH

Poniższe tablice dają zestawienia liczbowe, charakteryzujące stan szkół rzemieślniczo-przemysłowych męskich w grudniu 1930 r.[1]

Zestawienie 1 podaje liczbę uczniów pobierających naukę w szkołach rzemieślniczo-przemysłowych według fachów, uwzględnianych przez szkoły, i według okręgów szkolnych. W kolumnach odpowiadających poszczególnym okręgom liczby te umieszczono na miejscu drugiem; na miejscu pierwszem podano liczbę wydziałów.

Jak widać z zestawienia 2, liczba szkół rzemieślniczo-przemysłowych jest niemal dwa razy mniejsza od liczby wydziałów, ponieważ znaczna liczba szkół posiada dwa wydziały, uwzględniające różne fachy; niektóre szkoły mają po trzy wydziały, a nawet i więcej.

W zestawieniu 2 podane są liczby szkół i wydziałów według okręgów szkolnych i właścicieli szkoły. Uwzględniono przytem szkoły należące do Państwa i szkoły niepaństwowe. Pośród szkół niepaństwowych wyróżniono szkoły samorządowe (miejskie i sejmikowe), szkoły prowadzone przez XX. Salezjanów, szkoły należące do gmin wyznaniowych żydowskich i do żydowskich towarzystw oświatowych, wreszcie pozostałe szkoły niepaństwowe, prywatne prowadzone przez specjalne towarzystwa kształcenia zawodowego lub przez Polską Macierz Szkolną.

Wreszcie zestawienie 3 podaje liczbę uczniów wyznania mojżeszowego, uczęszczających do szkół należących do gmin wyznaniowych żydowskich i różnych żydowskich towarzystw oświatowych. Uwzględniono przytem fachy i okręgi szkolne. Zaznaczyć przytem należy, że liczba uczniów wyznania mojżeszowego, uczęszczających do szkół rzemieślniczo-przemysłowych, jest większa od podanych w zestawieniu 3, ponieważ spora liczba uczniów wyznania mojżeszowego pobiera naukę w polskich szkołach rzemieślniczo-przemysłowych.

W szkołach żydowskich nauka odbywa się przeważnie w języku polskim, w kilku — w języku żydowskim.

---

[1] Podane w tablicach liczby zawierają parę, drobnych zresztą, nieścisłości — dwie szkoły nie nadesłały żadnych danych, wykorzystano więc liczby za rok poprzedni, pozatem w paru sprawozdaniach nie podano, jak się dzieli ogólna liczba uczniów pomiędzy poszczególne wydziały.

Zestawienie 1. Liczba wydziałów i uczniów szkół rzemieślniczo-przemysłowych według okręgów szkolnych i fachów.

Wydziały	O. Warszawski		O. Krakowski		O. Lubelski		O. Lwowski		O. Wileński		O. Wołyński		O. Poleski		O. Łódzki		O. Poznański		O. Pomorski		Razem		%
	W.	U.	W.	U.	W	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	
1. Ślusarstwo mechaniczne	15	2175	13	1732	7	939	6	440	3	338	4	249	4	241	6	416	4	232	3	271	65	7033	
2. Kowalstwo	1	20	1	23	—	—	3	58	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	101	
3. Odlewnictwo i model. .	—	—	1	1	2	14	—	—	—	—	—	—	—	—	3	37	—	—	—	—	6	52	68,6
4. Elektromonterstwo . .	5	136	4	83	—	—	—	—	1	81	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	300	
5. Samochody, lotnictwo .	2	111	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	111	
6. Stolarstwo	9	298	12	370	4	131	7	190	7	241	9	292	6	240	2	25	3	24	1	2	60	1813	16,3
7. Kołodziejstwo	1	20	1	7	1	23	2	33	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	88	
8. Murarstwo	—	—	—	—	—	—	—	—	1	57	1	88	—	—	—	—	—	—	—	—	2	145	
9. Ciesielstwo	1	25	1	23	—	—	1	20	1	31	1	15	—	—	—	—	—	—	—	—	5	114	
10 Włókiennictwo, tkactwo, kilimkarstwo	2	29	—	—	—	—	4	138	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	167	
11. Krawiectwo	3	109	3	95	1	14	1	6	2	74	1	95	—	—	—	—	—	—	—	—	11	393	
12. Rymarstwo	—	—	—	—	—	—	1	15	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	15	
13. Szewctwo	2	17	3	51	—	—	1	27	2	40	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	135	
14. Skład cze, maszyniści drukarscy	2	130	—	—	—	—	1	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	136	
15. Litografja	1	35	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	35	15,1
16. Chemigrafja	1	21	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	21	
17. Introligatorstwo . . .	1	40	—	—	—	—	1	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	46	
18. Białoskórnictwo . . .	—	—	—	—	—	—	1	21	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	21	
19. Budow. instrum muzyczn	1	24	—	—	—	—	1	21	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	45	
20. Cyzelerstwo i bronzown.	2	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	6	
21. Rzeźbiarstwo	—	—	1	52	—	—	2	25	1	37	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	114	
22. Tapicerstwo	—	—	—	—	1	20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	20	
23. Malarstwo dekoracyjne	—	—	—	—	—	—	—	—	2	69	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	69	
24. Koszykarstwo	—	—	—	—	—	—	3	90	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	90	
Razem . .	49	3196	40	2437	16	1146	35	1096	20	968	16	739	10	481	11	478	7	256	4	273	208	11070	

Zestawienie 2.

Liczba szkół i wydziałów według okręgów szkolnych.

OKR. SZK.	Państwowe		Niepaństwowe: Samorządowe		Niepaństwowe: Salezjanów		Niepaństwowe: Gm. wyzn. i tow. ośw żydowskich		Niepaństwowe: Inne		Razem	
	Szk.	W.	Szk.	W.	Szk.	W.	Szk.	W.	Szk.	W.	Szk.	W.
Warszawski . . .	6	14	2	5	2	5	4	13	6	12	20	49
Wołyński	2	3	2	3	—	—	3	4	5	6	12	16
Poleski	—	—	1	1	—	—	2	4	3	5	6	10
Poznański	2	4	1	2	—	—	—	—	1	1	4	7
Wileński	3	7	1	1	1	2	2	5	3	5	10	20
Lubelski	2	2	4	5	—	—	—	—	3	9	9	16
Pomorski	—	—	—	—	—	—	—	—	3	4	3	4
Łódzki	—	—	—	—	1	3	2	3	3	5	6	11
Lwowski . . .	12	22	—	—	—	—	2	4	4	9	18	35
Krakowski . . .	6	10	1	2	3	5	1	3	9	20	20	40
Razem . .	33	62	12	19	7	15	16	36	40	76	108	208

Zestawienie 3.

Liczba wydziałów i uczniów w rzemieślniczo-przemysłowych szkołach gmin wyznaniowych i towarzystw oświatowych żydowskich wg. okręgów szkolnych i fachów.

WYDZIAŁY	Okrąg Warszawski		Okrąg Wołyński		Okrąg Poleski		Okrąg Lwowski		Okrąg Krakowski		Okrąg Wileński		Okrąg Łódzki		Razem		%
	W.	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	W.	U.	
1. Ślusarstwo mechan.	4	386	1	35	2	84	2	120	1	94	1	47	2	57	13	823	
2. Kowalstwo . . .	—	—	—	—	—	—	1	4	—	—	—	—	—	—	1	4	70
3. Elektromonterstwo .	3	62	—	—	—	—	—	—	1	2	—	—	—	—	4	64	
4. Samoch., lotnictwo	1	12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	12	
5. Stolarstwo	2	73	2	49	2	70	1	11	1	10	2	34	1	7	11	254	19.7
6. Włókiennictwo, tkactwo, kilimk. .	1	12		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	12	
7. Krawiectwo . . .	—	—	1	95	—	—	—	—	—	—	1	7	—	—	2	102	
8. Cyzelerstwo i bronzownictwo	2	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	6	10.3
9. Malarstwo dekorac.	—	—	—	-	—	—	—	—	—	—	1	16	—	—	1	16	
Razem .	13	551	4	179	4	154	4	135	3	106	5	104	3	64	36	1293	

L. Chrzczonowicz.

O DZIAŁALNOŚCI ZAKŁADU PSYCHOTECHNICZNEGO PRZY PAŃSTWOWEJ SZKOLE BUDOWNICTWA W WARSZAWIE

Założony z inicjatywy p. Stanisława Łukaszewicza, b. Naczelnika Wydziału Szkół Technicznych, a obecnie profesora Politechniki Lwowskiej, Zakład Psychotechniczny przy Państwowej Szkole Budownictwa w Warszawie istnieje od 1925 r. Jest to pierwsza rządowa placówka psychotechniczna, przeznaczona do doboru uczniów państwowych szkół technicznych i pierwsza pracownia doświadczalna, znajdująca się pod bezpośrednią opieką władz rządowych.

Jak głosi statut Zakładu, zatwierdzony przez Ministerstwo W. R. i O. P. dnia 7 marca 1925 r., Zakład ma na celu nietylko badanie cech psychofizjologicznych młodzieży państwowych szkół technicznych w Warszawie, ale i propagandę oraz szkolenie w zakresie psychotechniki.

Chcąc związać działalność Zakładu ze szkolnictwem zawodowem, z przemysłem i rzemiosłem, statut ustanawia Radę Opiekuńczą, do której wchodzą dyrektorowie szkół technicznych, przedstawiciele Ministerstwa W. R. i O. P. i Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego, delegaci związków przemysłowych, rzemieślniczych oraz stowarzyszeń technicznych i psychologicznych.

Niżej podpisany kierownik Zakładu, wspierany radami i życzliwością ś. p. prof. Józefy Joteyko, rozpoczął pracę z uczniem jej, p. Stanisławem Studenckim w październiku 1925 r.

Z Radą Opiekuńczą, której przewodniczącym od samego początku jest inż. Piotr Drzewiecki, postanowiono, aby kandydatów do szkół technicznych (budownictwa, drogowej, budowy maszyn i elektrotechniki, chemicznej i lotniczo-samochodowej) badać zbiorowo zapomocą testów pisemnych. Wyniki tych badań dyrekcje i rady pedagogiczne poszczególnych szkół mają porównywać z wynikami zwykłych egzaminów wstępnych z przedmiotów szkolnych i na tem opierać decyzję przyjęcia, albo odrzucenia kandydatów.

Gdy kandydaci są już zaliczeni do danej szkoły, przechodzą obowiązkowo badania indywidualne, oparte na wzorach zachodnio-europejskich i dla różnych szkół różne (patrz tablica III programu badań indywidualnych). Badania powyższe stanowią właściwą codzienną pracę Zakładu.

Pozatem Zakład przyczynia się do rozpowszechniania wiedzy psychotechnicznej: 1) zapomocą pokazów i objaśnień dla licznych wycieczek i pojedyńczych osób zwiedzających, 2) przez urządzanie odczytów Polskiego Towarzystwa Psychotechnicznego i udzielanie mu siedziby oraz 3) przez szkolenie osób, odpowiednio przygotowanych pod względem znajomości psychologji, w praktycznych badaniach psychotechnicznych.

W 1927 r. Wydział Szkół Zawodowych Technicznych zarządził, aby kierownik i psycholog Zakładu mieli wykłady i pokazy na specjalnym

kursie informacyjnym dla delegatów szkół technicznych z całej Polski, którzy mieli w następstwie prowadzić badania zbiorowe w poszczególnych szkołach prowincjonalnych.

W 1928 r. Zakład przystąpił do badania dziewcząt, pozostających pod opieką stowarzyszenia „Służba Cbywatelska" i przez to przyczynił się do wypracowania metod badania, stosowanych obecnie w Poradni Zawodowej rzeczonego stowarzyszenia.

W ostatnich latach Ministerstwo Spraw Wojskowych urządzało kursy informacyjne dla oficerów oddziałów technicznych (samochodów i czołgów); między innemi przedmiotami włączono też zasadnicze wiadomości o doborze ludzi z zastosowaniem psychotechniki. Zakład odegrał rolę miejsca pokazów i praktycznego zaznajomienia się słuchaczów z zastosowaniem testów i przyrządów.

Działalność Zakładu ilustrują następujące tablice z 1930 r.: tablica I podaje liczbę zbadanych zbiorowo i indywidualnie, tablica II podaje program badań zbiorowych, tablica III — program badań indywidualnych.

Tabl. I. W 1930 r. zbadano w Zakładzie.

Zbiorowo:

Kandydatów do szkoły:	
Chemicznej	97
Drogowej	103
Budownictwa	35
Majstrów budowlanych	56
Rzemieślniczej na Pradze	65
Budowy maszyn i elektrotechniki	133
Różnych	20
Razem	509

Indywidualnie:

Uczniów ze szkoły:	
Chemicznej	68
Drogowej	82
Budownictwa	27
Budowy maszyn	122
Lotniczo-Samochodowej	42
Specjalnej	8
Szkoły „Nasz Dom"	8
Konduktorów i kierowców autobusów miejskich	53
Różnych	22
Razem	432

Przerobiono ćwiczenia praktyczne z oficerami kursu psychotechnicznego w liczbie 60 osób.

Liczba osób, które zwiedziły Zakład Psychotechniczny — 586.

Tabl II. Program badań zbiorowych Zakładu.

1. Test koncentracji uwagi Bourdona (literowy i figurowy).
2. Test pamięci słów, liczb i kształtów.
3. Test kombinacyjności.
4. Test myślenia logicznego.
5. Test miary w oku (porównywanie linij i kątów).
6. Test wyobraźni przestrzennej.
7. Test rozróżniania jasności barw.
8. Test zręczności rąk.

Tab. III. Program badań indywidualnych.

TESTY	Budown.	Drogow.	Budowy Maszyn	Chemiczn.	Lotnicz. Samochod.	Majstr. budow.
1. Podzielnik linjowy .	1	1	1	1	1	1
2. Kątomierz	1	1	1	—	1	1
3. Rozstawianie słupków	1	1	1	1	1	1
4. Stereometr	1	1	—	—	1	1
5. Rozróżnianie barw .	1	1	—	1	1	1
6. Płytki chropow. . .	1	1	1	1	1	1
7. Zacisk kalibrowy .	—	—	1	—	1	—
8. Pantograf	1	1	—	—	—	1
9. Odważanie	—	—	—	1	—	—
10. Mierzenie reakcyj .	—	—	1	1	1	1
11. Pamięć kształtów .	1	1	1	1	1	1
12. Migawka	1	1	1	1	1	1
13. Tabl. Schultego . .	1	1	—	—	—	1
14. „ Poppelreutera	—	—	1	1	1	—
15. Bryła Loewego . .	1	1	—	—	1	1
16. Tablica Lahy . . .	1	1	—	—	—	1
17. „ 2 rzutów .	—	—	1	—	1	—
18. „ rzut. podobn.	—	—	1	—	1	—
19. Sześcian składany .	1	1	—	—	—	1
20. Przekładnia . . .	—	1	1	—	1	1
21. Montaż sprzęgła . .	—	—	1	—	1	—
22. Przyrz. suwakowy .	—	—	1	—	1	—
23. Układanie desecz. .	1	1	—	—	—	1
24. Sześcian Linka . .	1	1	1	1	—	1
25. Segregow. blaszek .	1	1	1	1	1	1
26. Suport krzyżowy .	—	—	1	—	1	—
27. Drut Gilbretha . .	—	—	—	1	—	—

Do 1 stycznia 1932 r. Zakład Psychotechniczny zbadał osób: zbiorowo — 4.632, indywidualnie — 2.680.

Najważniejszą i najciekawszą dla pracowni psychotechnicznej rzeczą jest porównanie wyników jej badań, czyli jej orzeczeń z postępami zbadanych uczniów w ciągu całego kursu danej szkoły.

W celu porównania wyników badań zbiorowych i indywidualnych dokonano ich zestawienia w roku szk. 1930/31 narazie dla 151 uczniów Szkoły Budownictwa, Szkoły Budowy Maszyn i Elektrotechniki oraz Szkoły Drogowej.

Wynik takiego porównania był taki, że zgodność zupełna, czyli identyczność ocen, wyniosła 31,8% ogólnej liczby uczniów, a zgodność względna, t. j. przy różnicy ocen nie większej niż jeden stopień — 93,5%.

O znaczeniu diagnostycznem badań Zakładu świadczą następujące liczby, dotyczące uczniów Państwowej Szkoły Drogowej: w 1926 r. przyjęto do szkoły 67 uczniów, w tej liczbie było według orzeczenia Zakładu 29 nadających się i 38 słabych. Po trzech latach z 29 uczniów, uznanych przez Zakład za uzdolnionych do danej szkoły, odpadło 3, t. j. 1,06%, natomiast z 38 uczniów przyjętych mimo ujemnej oceny psychotechnicznej odpadło 28, czyli 73,9%.

Liczby te świadczą o stratach moralnych i materjalnych, zarówno dla szkoły i uczniów, jak i dla całego społeczeństwa, jakie pociąga za sobą nieskończenie szkoły przez tak znaczny odsetek przyjmowanych do niej.

Przechodząc do możliwości dalszego rozwoju Zakładu i jego wykorzystania, należy przedewszystkiem zaznaczyć, że dopóki liczba osób pracujących nie będzie powiększona, nie będzie można wydatnie zwiększyć liczby osób badanych. Następnie, obecny lokal jest już tak zapełniony stołami, szafami i przyrządami, że dalsze kombinacje rozwojowe nie są do pomyślenia bez dodania Zakładowi choćby jednego pokoju.

Ponieważ czasy dzisiejsze nie sprzyjają realizowaniu szerszych projektów, ambicje kierownictwa ograniczyć się muszą do tego, aby istniejące urządzenia i intelektualne możliwości Zakładu wykorzystać z największym możliwie pożytkiem dla szkolnictwa zawodowego na terenie Warszawy. W tym celu należałoby życzyć sobie:

1) aby dopływ uczniów ze szkół technicznych był stały i regularny, co, jak się okazuje, zależne jest nietylko od dyrekcji danej szkoły, lecz i od pp. profesorów, którzy czasami nie pozwalają uczniom opuszczać swych lekcyj;

2) aby Ministerstwo W. R. i O. P. zezwoliło jakiemu prywatnemu, czy społecznemu zespołowi (np. Polskiemu Towarzystwu Psychotechnicznemu) korzystać choćby za opłatą z lokalu i urządzeń Zakładu w godzinach popołudniowych;

3) aby adepci psychotechniki, chcący zdobyć praktykę, poświęcali wię-

cej czasu na pomoc przy badaniach w Zakładzie, a nie tak jak dotychczas 3—4 godziny dziennie.

Wreszcie należałoby życzyć sobie, aby władze szkolne uznały, jak to było początkowo ich zamiarem, że Zakład Psychotechniczny powinien być centralą ruchu psychotechnicznego w szkołach zawodowych dla całego Państwa i gromadzić wyniki doświadczenia wszystkich szkół, komunikować im swoje uwagi, dbać o prawidłowe postawienie sprawy badań i od czasu do czasu urządzać zjazdy delegatów szkół w celu omówienia spraw spornych oraz dla żywszej wymiany myśli. *Jan Wojciechowski.*

UDZIAŁ HARCERSTWA POLSKIEGO W ZLOCIE SKAUTÓW SŁOWIAŃSKICH W PRADZE CZESKIEJ (28. VI. — 3. VII. 1931)

Zloty najrozmaitszych organizacyj są istotnym sprawdzianem poziomu ich pracy, o ile na program uroczystości zlotowych składają się pokazy, popisy i występy, będące wynikiem dłuższego, a nie doraźnego tylko przygotowania. Dzięki temu, że zloty skautowe odbywają się w obozach, łatwiej stosunkowo ocenić stan związków biorących w nich udział, poziom bowiem życia obozowego i jego organizacja, technika, wygoda i estetyka urządzeń wykazują, co jest trwałym dorobkiem i wynikiem dłuższego, nieprzerwanego wysiłku wychowawczego, a co efektem paromiesięcznej, przedzlotowej pracy.

Tem większą też wagę przywiązywać należy do wspaniałego wystąpienia naszych harcerek i harcerzy na terenie zagranicznym, w Pradze Czeskiej na zlocie skautów słowiańskich, gdzie wykazali duże wyrobienie, karność, zwartość, umiejętności organizacyjne gron instruktorskich, tak że całości zlotu nadali wybitne piętno i charakter polski.

W zlocie wzięło udział do 10.000 młodzieży. Z zagranicznych reprezentacyj najsilniejsza była polska (1.077 harcerzy i 322 harcerek), z Jugosławji przybyło ponad 200 młodzieży, inne delegacje, jak rumuńska, angielska, francuska, węgierska, litewska i łotewska liczyły po kilku lub kilkunastu członków.

Wyprawa polska przed wyjazdem do Pragi odbyła trzydniowy obóz próbny pod Katowicami, konieczny dla zgrania się uczestników, pochodzących w znacznej większości z najrozmaitszych drużyn i środowisk i dla przeprowadzenia prób zbiorowych pokazów i występów.

Dn. 26 czerwca dwoma specjalnemi pociągami przybyli nasi harcerze do Pragi. Powitani uroczyście na dworcu, przemaszerowali przez długie ulice miasta. Mimo trudów podróży, poprzedzonej zwijaniem obozu w czasie ulewnego deszczu oraz ładowaniem sprzętu obozowego i niezbędnego bagażu, drużyny szły we wspaniałej formie w takt własnej orkiestry, poprzedzane oddziałem harcerek, niosących kilkadziesiąt sztandarów narodowych.

Podziw wzbudziło zbudowanie w ciągu 1½ dnia trzech wzorowo urzą-

dzonych obozów: „reprezentacyjnego" wśród czeskich obozów pokazowych, gdzie mieściło się ponad stu chłopców, żeńskiego dla wyprawy żeńskiej, oraz olbrzymiego obozu na niesłychanie trudnym terenie (plac wojskowych ćwiczeń gazowych, poprzerzynany rowami i lejami) dla całości wyprawy męskiej.

Z pośród dziewcząt, obecnych na zlocie, jedynie polskie harcerki mieszkały pod namiotami, wykazując, że jest to zwykła forma ich życia obozowego.

Obozy były otwarte dla publiczności; zwiedzanie było zorganizowane w ten sposób, że każdą grupkę gości oprowadzał przewodnik, lub przewodniczka. Wygoda, wzorowy porządek, estetyka i wysoki poziom zdobnictwa wzbudzały żywe zainteresowanie publiczności i prasy.

We wszystkich obozach urządzone były świetlice z okazami polskiej sztuki ludowej, eksponatami harcerskiemi i materjałem propagandowym, ilustrującym rozwój i znaczenie naszego państwa. Obok głównych świetlic każda chorągiew niemal starała się w części obozu, jej wyznaczonej, urządzić propagandę swej ziemi. Na wymienienie zasługuje zwłaszcza Pomorze, które przywiozło szereg wydawnictw i eksponatów, ilustrujących polskość t. zw. „korytarza".

Udziałowi w zlocie przyświecała idea jak najszerzej pojętej propagandy Polski i jej podporządkowane były wszystkie występy, zwłaszcza pokazy artystyczno - regjonalne, odbywane bądź to na stadjonie, wobec zebranej publiczności, bądź też w mniejszym zakresie przy ogniskach, na przyjęciach gości i t. p. Szczególnie świetny był pokaz regjonalny 150 par w strojach ludowych z różnych okolic Polski, w czasie którego odtańczono krakowiaka, mazura, zbójnickiego, trojaka, tańce góralskie, a na zakończenie oberka wszystkich par.

Drużyny polskie dały też pokazy z dziedziny w. f. i techniki harcerskiej.

Śpiew przy ogniskach wykazał ogromnie bogaty zasób pieśni, a zgodność śpiewu w zespole, liczącym do tysiąca młodzieży, dowiodła dużej muzykalności i dobrego przygotowania.

Szczególnie ważnym momentem w życiu wyprawy było przyjęcie dla gości, wydane w obozie polskim, w którem wzięli udział Ministrowie pełnomocni Polski, Francji, Jugosławji, Bułgarji i Węgier, Prymas Czech Kordac, Biskup Podlacha, Minister Spr. Wew. Slavik, Min. Obr. Kraj. Viskovsky, Szef Sztabu Gen. Syrovy, oraz szereg przedstawicieli sfer reprezentujących stosunki polsko - czeskie.

W czasie przyjęcia przewodniczący Z. H. P., Wojewoda Śląski Dr. M. Grażyński wygłosił dłuższe przemówienie i udekorował przedstawicieli Skautingu Czesko-słow. krzyżami Harcerza Rzplitej. Wojewoda Grażyński witał też w imieniu skautów zagranicznych Prezydenta Massaryka w czasie hołdu złożonego mu przez uczestników zlotu na Hradzie.

Zawody, popisy, zwiedzanie miasta wypełniły program kilku dni, przeznaczonych na zlot. W drodze powrotnej wyprawa zatrzymała się w Pardubicach celem zwiedzenia wystawy wychowania fizycznego.

Do Polski skauci powrócili 5 lipca.

W granicach Czechosłowacji pozostało jeszcze 234 harcerzy i 64 harcerek, którzy wyznaczonemi trasami pieszo zdążali od Morawskiej Ostrawy do granic Polski przez okolice zamieszkałe przez ludność polską, przebywając 3.210 km przez 484 wsi, w których zorganizowali 94 ogniska. Przy ogniskach tych zgromadziło się ponad 13.000 ludności. 11 lipca wszystkie wycieczki zebrały się na Buczu Harcerskim k. Skoczowa.

Wysiłek włożony w zlot nie poszedł na marne. Obok szlachetnej dumy ze zdobytych sukcesów, obok poczucia łączności z całością wyprawy i jej pracą zbiorową, obok doświadczenia, jakie organizacja tak wielkiej imprezy dała kierownikom, udział w zlocie miał duże znaczenie propagandowe dla Państwa i dla Związku Harcerstwa Polskiego który mógł zademonstrować światu dzielną postawę i wyrobienie harcerek i harcerzy.

Pan Poseł R. P. w Pradze, Dr. Wacław Grzybowski, dał temu najlepszy wyraz w liście, skierowanym do wyprawy:

„Harcerki i Harcerze!

Zaproszeni przez braci skautów czechosłowackich przybyliście do Pragi, by na zlocie skautów wszystkich narodów słowiańskich wykazać swą sprawność, porównać dorobek Waszej organizacji z dorobkiem organizacyj innych.

Z całą radością i wdzięcznością dla Was stwierdzam, że ciążącemu na Was zadaniu sprostaliście w zupełności. Potrafiliście wyłącznie własnemi siłami wystawić wzorowy swój obóz, zachwycić publiczność swemi pokazami. Wykazaliście prawdziwie harcerską postawę, doskonałą sprawność Waszej Komendy, karność i wysoki stan Waszej organizacji.

Dziękuję Wam, bowiem daliście młodzieży polskiej na obcym terenie chlubne świadectwo".

Przyznać trzeba, że wyprawa cieszyła się serdeczną opieką Przedstawicielstwa Polskiego w Pradze i najściślejszej współpracy z jego członkami zawdzięcza w znacznej mierze swe sukcesy.

M. W.

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ

OŚWIATY I WYCHOWANIA

Rocznie (10 zeszytów)	10.— zł.
Półrocznie: w I półroczu (6 zeszytów)	6.— „
w II półroczu (4 zeszyty)	4.— „
Zeszyt pojedyńczy (bez przesyłki pocztowej)	1.50 „
Cena rocznika I-go (1929 r.)	6.— „

CENA OGŁOSZEŃ:

po tekście cała strona — 100 zł., ½ str. — 60 zł., ¼ str. — 30 zł.

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30.203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

Uwaga. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30.203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

REDAKCJA: Warszawa, Aleja Szucha, Bibljoteka Ministerstwa W. R. i O. P.
ADMINISTRACJA: Warszawa, Aleja Szucha, Ministerstwo W. R. i O. P.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 75076. 3218

WYCIĄG ZE SPISU WYDAWNICTW MIN. W. R. i O. P.

I. Zagadnienia organizacyjno-administracyjne i ustrojowe.

Falski M. dr. Materjały do projektu sieci szkół powszechnych.
Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej.
Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej.
Żłobicki Wł. Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości.

II. Programy, prospekty i wskazówki do programów.

Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych. Przykłady programów.
Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i regulamin. Wydanie 2.
Przepisy o praktycznym egzaminie na nauczycieli szkół powszechnych.
Nowe wydania programów nauki w szkołach powszechnych i gimnazjum. (W przygotowaniu).
Program nauki w państw. seminarjach nauczycielskich. Wyd. II, zmienione.
Filologja klasyczna. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państw.
Język polski. Wskazówki metodyczne do programu języka polskiego.
Wycieczki geograficzne w szkole średniej.
Prospekty różnych szkół zawodowych.
Gimnazjalne egzaminy dojrzałości.

III. Zagadnienia pegagogiczne.

Bykowski L. dr. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa.
Ferrière A. prof. Typy psychologiczne.
Jaroszyński T. dr. Test do badania uwagi.
Jaroszyński T. dr. Test do badania zmęczenia.
Joteyko J. dr. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego.
Librachowa M. Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne.
Nawroczyński B. dr. Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. (Wyczerpane).
Stern W. (przekł.). Inteligencja dzieci i młodzieży.
Szuman St. Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka.
Znaniecki F. Socjologja wychowania. Tom I (1928). Tom II (1930).

IV. Zagadnienia metodyczno-dydaktyczne.

Bohuszewiczówna Z. Lekcje botaniki w klasie IV szk. śr. (Cena zniż. 6 zł.).
Bykowski L. dr. Lwów i okolica jako teren przyrodniczych obserwacyj i wycieczek.
Czapczyński T. Ćwiczenia w mówieniu.
Fizyka i chemja w Szkole. Tom I, II i III.
Gayówna D. Tradescantia Zebrina. Przyczynek metodyczny do ćwiczeń botanicznych w szkole.
Gayówna D. Organizacja ćwiczeń zoologicznych.
Gemborek E. Ośliczka (Asellus aquaticus), jako materjał do ćwiczeń w szkole.
Haberkantówna W. dr. Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa. Cz. I, II i III.
Hassenpflug R. (przekł.). Obcowanie z przyrodą,
Ippold I. Dydaktyka języka niemieckiego.
Tworkowska J. Aloes, jako materjał do ćwiczeń szkolnych.

V. Oświata pozaszkolna.

Kultura wsi. Biuletyn XIII Konferencji Oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce.

VI. Różne.

Informator V. Szkolne Schroniska Noclegowe. Rok 1931. Warszawa, 1931.
Prawidła gier drużynowych (kwadrant, palant, szczypiorniak, koszykówka, jordanka).
Konarski K. O uczniu żołnierzu.

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ

OŚWIATY I WYCHOWANIA

Rocznie (10 zeszytów)		10.— zł.
Półrocznie:	w I półroczu (6 zeszytów)	6.— „
	w II półroczu (4 zeszyty)	4.— „
Zeszyt pojedyńczy (bez przesyłki pocztowej)		1.50 „
Cena rocznika I-go (1929 r.)		6.— „

CENA OGŁOSZEŃ:

po tekście cała strona — 100 zł., ½ str. — 60 zł., ¼ str. — 30 zł.

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30.203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

Uwaga. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30.203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

REDAKCJA: Warszawa, Aleja Szucha, Bibljoteka Ministerstwa W. R. i O. P.
ADMINISTRACJA: Warszawa, Aleja Szucha, Ministerstwo W. R. i O. P.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 75076. 3218

WYCIĄG ZE SPISU WYDAWNICTW MIN. W. R. i O. P.

I. Zagadnienia organizacyjno-administracyjne i ustrojowe.

Falski M. dr. Materjały do projektu sieci szkół powszechnych.
Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej.
Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej.
Żłobicki Wł. Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości.

II. Programy, prospekty i wskazówki do programów.

Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych. Przykłady programów.
Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i regulamin. Wydanie 2.
Przepisy o praktycznym egzaminie na nauczycieli szkół powszechnych.
Nowe wydania programów nauki w szkołach powszechnych i gimnazjum. (W przygotowaniu).
Program nauki w państw. seminarjach nauczycielskich. Wyd. II, zmienione.
Filologja klasyczna. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państw.
Język polski. Wskazówki metodyczne do programu języka polskiego.
Wycieczki geograficzne w szkole średniej.
Prospekty różnych szkół zawodowych.
Gimnazjalne egzaminy dojrzałości.

III. Zagadnienia pegagogiczne.

Bykowski L. dr. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa.
Ferrière A. prof. Typy psychologiczne.
Jaroszyński T. dr. Test do badania uwagi.
Jaroszyński T. dr. Test do badania zmęczenia.
Joteyko J. dr. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego.
Librachowa M. Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne.
Nawroczyński B. dr. Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. (Wyczerpane).
Stern W. (przekł.). Inteligencja dzieci i młodzieży.
Szuman St. Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka.
Znaniecki F. Socjologja wychowania. Tom I (1928). Tom II (1930).

IV. Zagadnienia metodyczno-dydaktyczne.

Bohuszewiczówna Z. Lekcje botaniki w klasie IV szk. śr. (Cena zniż. 6 zł.).
Bykowski L. dr. Lwów i okolica jako teren przyrodniczych obserwacyj i wycieczek.
Czapczyński T. Ćwiczenia w mówieniu.
Fizyka i chemja w Szkole. Tom I, II i III.
Gayówna D. Tradescantia Zebrina. Przyczynek metodyczny do ćwiczeń botanicznych w szkole.
Gayówna D. Organizacja ćwiczeń zoologicznych.
Gemborek E. Ośliczka (Asellus aquaticus), jako materjał do ćwiczeń w szkole.
Haberkantówna W. dr. Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa. Cz. I, II i III.
Hassenpflug R. (przekł.). Obcowanie z przyrodą.
Ippold I. Dydaktyka języka niemieckiego.
Tworkowska J. Aloes, jako materjał do ćwiczeń szkolnych.

V. Oświata pozaszkolna.

Kultura wsi. Biuletyn XIII Konferencji Oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce.

VI. Różne.

Informator V. Szkolne Schroniska Noclegowe. Rok 1931. Warszawa, 1931.
Prawidła gier drużynowych (kwadrant, palant, szczypiorniak, koszykówka, jordanka).
Konarski K. O uczniu żołnierzu.